



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**HISTORIA DE VIDA DEL MAESTRO RURAL ALEJO GARCÍA: VOCACIÓN,
APTITUDES Y VALORES**

TESIS DOCTORAL

Realizada por: BÁRBARA ARIAS GÓMEZ

Dirigida por: DRA. CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO

Programa de Doctorado: CAMBIO SOCIAL Y PROFESIONES EDUCATIVAS


MÁLAGA, 2017





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Bárbara Cristina Arias Gómez

 <http://orcid.org/0000-0002-9734-0882>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de
Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**HISTORIA DE VIDA DEL MAESTRO RURAL ALEJO GARCÍA: VOCACIÓN,
APTITUDES Y VALORES**

TESIS DOCTORAL

Realizada por: BÁRBARA ARIAS GÓMEZ

Dirigida por: DRA. CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO

Programa de Doctorado: CAMBIO SOCIAL Y PROFESIONES EDUCATIVAS

MÁLAGA, 2017



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



D^a. CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO, Catedrática de Universidad de Historia de la Educación en la Universidad de Málaga

CERTIFICA:

Que D^a. BÁRBARA ARIAS GÓMEZ, con Documento de Identidad Número 33393722E, ha realizado en este Departamento, bajo mi dirección, el trabajo de investigación correspondiente a su Tesis Doctoral, titulado: ***"Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores"***.

Revisado el presente trabajo estimo que puede ser presentado al tribunal que ha de juzgarlo.

Y para que conste a efectos, AUTORIZO la presentación de esta tesis en la Universidad de Málaga.

Málaga, 15 de enero de 2017.

Fdo: Carmen Sanchidrián Blanco.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Han sido muchas las personas que han contribuido y ayudado, de una u otra forma, a la realización de esta tesis y por esto quiero manifestarles mi agradecimiento.

Este trabajo ha sido posible gracias a la generosa y desinteresada contribución del maestro Alejo García García y de su familia. Al profesorado del “Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas”, por la formación y el trato recibido. Y muy especialmente a la Doctora D^a. Carmen Sanchidrián Blanco, Catedrática de la Universidad de Málaga en el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, por el tiempo dedicado, por sus valiosas orientaciones, por todo lo que me ha enseñado, su confianza al comenzar mi andadura como investigadora y por el gran apoyo que he recibido de ella en todo momento, sabiendo que siempre ha estado ahí.

Expresar mi gratitud a los miembros del Archivo Municipal de Cártama por su profesionalidad e interés mostrado en todo momento para facilitarme la búsqueda documental y orientarme en su consulta.

Y finalmente, gracias a Juan Antonio y a Manuel, por su paciencia, comprensión y su ánimo.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*A las personas que conservan
los objetos y la memoria de la escuela.*



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. LA ESCUELA RURAL: CONTEXTO HISTÓRICO.....	25
1.1. LA ESCUELA RURAL DEL NACIONAL-CATOLICISMO	25
1.2. EL DESARROLLISMO DE LOS AÑOS SESENTA Y LA ESCUELA RURAL.	49
1.3. ESTADO DE LA ENSEÑANZA EN LA LOCALIDAD DE CÁRTAMA	59
1.3.1. ÓRGANOS DE GOBIERNO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	61
1.3.2. EL ANALFABETISMO Y EL PROBLEMA DE LOS EDIFICIOS ESCOLARES	87
CAPITULO II. HISTORIAS DE VIDA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	133
2.1. HISTORIAS DE VIDA: ASPECTOS TEÓRICOS	133
2.2. TÉRMINOS AFINES A LA HISTORIA DE VIDA	149
2.3. TIPOLOGÍAS DE HISTORIAS DE VIDA.....	157
2.4. APORTACIONES DE LAS HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	161
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	175
3.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA. OBJETIVOS	175
3.2. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.....	191
3.3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	199
3.4. INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	219
3.4.1. EL CUADERNO DE PRÁCTICAS	221

3.4.2. SU RELATO AUTOBIOGRÁFICO	227
3.4.3. EL CUADERNO DE ROTACIÓN	235
3.4.4. ENTREVISTA LIBRE. CONVERSACIÓN INFORMAL	239
3.4.5. ENTREVISTA BIOGRÁFICO-NARRATIVA	243
3.4.6. DOCUMENTOS PERSONALES Y DOCUMENTOS OFICIALES	265
3.4.7. DIARIO DE CAMPO	271
3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	273
3.5.1. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	275
3.5.2. SEGMENTACIÓN, CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN	281
3.5.3. PROCESO DE CODIFICACIÓN DE LOS DOCUMENTOS	293
3.5.4. REDACCIÓN-CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA.....	295
3.6. PROCESO DE TRIANGULACIÓN DE FUENTES	303
3.7. REGISTROS EN EL DIARIO DE CAMPO	309
CAPITULO IV. HISTORIA DE VIDA DEL MAESTRO ALEJO GARCÍA	323
4.1. INTRODUCCIÓN	323
4.2. LOS MAESTROS DE SU INFANCIA: EL COMIENZO DE SU VOCACIÓN	331
4.3. SU ETAPA EN ACCIÓN CATÓLICA	349
4.4. EL COMIENZO DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO	355
4.5. SUS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA ESCUELA UNITARIA Nº1 DE CÁRTAMA	359
4.5.1. LA VOCACIÓN Y LOS SENTIMIENTOS DEL MAESTRO EN SU FORMACIÓN	359

4.5.2. EL DIARIO DE PRÁCTICAS DEL MAESTRO: UN REFLEJO DE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL	375
4.5.3. EL MAESTRO Y LOS VALORES DESDE SU PRÁCTICA	413
4.5.4. LA GESTIÓN DEL AULA: ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	439
4.6. LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN Y SUSTITUCIONES EN EL GRUPO ESCOLAR “GARCÍA DEL OLMO”. SU TESTIMONIO EN EL DIARIO DE PRÁCTICAS.	459
4.7. EL CURSO DE INSTRUCTOR ELEMENTAL EN EL CAMPAMENTO DEL FRENTE DE JUVENTUDES “SANTA FE” DE LA ALFAGUARA	479
4.7.1. LA FORMACIÓN Y EL ENCUADRAMIENTO DEL FUTURO MAESTRO	483
4.7.2. EL CAMPAMENTO DE SANTA FE COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DEL FUTURO MAESTRO. SU REFLEJO EN EL CUADERNO DE ROTACIÓN	509
4.8. SENTIDO Y CONCIENCIA DE SU PROFESIÓN	547
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	561
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	573
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	631

INTRODUCCIÓN

La cultura está constituida por un conjunto de saberes, normas, prohibiciones, estrategias, ideas y valores que se transmite de generación en generación, y se reproducen en cada individuo. No hay sociedad que carezca de cultura, pero cada cultura es singular¹. En este sentido, la historiografía postmoderna ha experimentado un profundo cambio. A mediados del siglo XX, se pasó a problematizar la noción de objetividad dejando de considerarse el contexto histórico como algo dado, para ser apreciado como una estrategia narrativa capaz de recrear las situaciones y condiciones en las que estuvo envuelto un individuo o una sociedad en el pasado, dando como resultado nuevas formas de hacer historia, más concretamente, fomentando el auge de las Historias de Vida, también en el marco de la Historia de la Educación. Los resultados se pueden ver en “la pluralidad de enfoques, el uso efectivo de la interdisciplinariedad y la relevancia de todos los seres humanos en el desarrollo histórico”².

En el ámbito de la investigación educativa cada día es más necesario conocer el mundo personal y profesional en el que se desarrollaron las vidas de maestros de otras épocas, para poder interpretar el proceso histórico de las profesiones educativas y ser capaces de dar respuesta a la situación que tenemos en la actualidad. Utilizar la Historia de Vida como fuente para la investigación en Historia de la Educación nos permite la recuperación de la persona como sujeto de estudio, lejos de un objetivismo desnaturalizador³. Desde hace varias décadas, la utilización de métodos cualitativos

¹ MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 68.

² BEAS MIRANDA, M.: “Historias de vida de profesores”, en CELADA PERANDONES, P. (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, Soria, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de Cultura Escolar, II, 2011, pp. 553-568.

³ ARIAS GÓMEZ, B. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “Historia de vida de un maestro rural: Alejo García”, en CELADA PERANDONES, P. (ed.), *Op. cit.*, pp. 569-577.

para la investigación educativa ha generado cambios, pues permite entrar en un contexto único que se esboza desde fuentes particulares que pueden describir hechos o sucesos que posiblemente pasarían por alto si se utilizaran otras fuentes más generales⁴. La investigación a través de las Historias de Vida tomando como fuentes testimonios orales y escritos del propio sujeto investigado, así como sus documentos personales posibilita el análisis de acciones que sucedieron en un contexto específico y quedaron registradas o se reproducen para la investigación, siendo importante la utilización de una diversidad de fuentes y técnicas que permitan el análisis y la comprensión y doten de confiabilidad a la investigación⁵. En este sentido y siguiendo a Goodson, los testimonios de vida de maestros nos acercan a las “historias del contexto” en el que tuvieron lugar y no sólo nos permiten reconstruir la enseñanza, sino que además facilitan nuevas comprensiones de la construcción política y social asociada a ese contexto histórico específico⁶.

En esta línea nos encontramos ante la microhistoria, que como método se basa en una reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental que se utiliza como fuente para la investigación. Por ello, debemos considerar que esa “reducción de la escala es un procedimiento analítico aplicable en cualquier lugar, con independencia de las

⁴ ERICKSON, F.: “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en WITTROCK, M. (ed.), *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

⁵ Para el desarrollo de estudios sobre la memoria educativa se suele recurrir a las autobiografías, memorias, diarios etc., escritos por las personas que intervinieron en la actividad escolar. En nuestra investigación hemos tomado como fuentes, entre otras, un diario escrito por el maestro Alejo García durante sus prácticas en la escuela unitaria nº1 y otro elaborado igualmente durante el período de prácticas realizadas en el grupo escolar García del Olmo, ambas de Cártama además de un relato autobiográfico escrito por el maestro para el desarrollo de su Historia de Vida. Estos documentos nos permiten encontrar referencias y descripciones, huellas o vestigios de lo que realmente aconteció en las aulas facilitando la reconstrucción de la vida cotidiana de esa escuela y sus prácticas escolares. Véanse los trabajos de VIÑAO FRAGO, A.: “Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos”, en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, pp. 169-204; VIÑAO FRAGO, A.: “Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros”, en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002, pp. 135-175.

⁶ GOODSON, I.: *Historia de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004, p. 33.

dimensiones del objeto analizado”⁷ que posibilita realizar un microanálisis como proceso analítico simplificado. Seleccionamos una muestra como punto específico que parte de la vida de un maestro asociada a un contexto histórico a partir de la cual se ejemplifican conceptos generales, aunque los resultados no se puedan considerar un punto de partida que nos dirija hacia la generalización⁸.

En las últimas décadas los estudios llevados a cabo en el ámbito educativo y social, han puesto de manifiesto la importancia que posee lo subjetivo y cotidiano. Lo particular y personal que en ocasiones había quedado silenciado, aflora gracias al método biográfico donde las personas desconocidas tienen la palabra. Esto nos ha permitido conocer la escuela desde dentro a través de las personas que intervinieron en ella y estuvieron implicadas en los procesos de enseñanza. Como afirma Escolano Benito, se trata “de hacer públicos los silencios y de recuperar los olvidos”⁹. En este sentido, Pablo Cortés indica que la Historia de Vida nos permite hacer visible, comprender e interpretar las voces que siempre han estado pero los discursos dominantes de nuestra sociedad nos han imposibilitado ver¹⁰.

En el prólogo de la obra Historia de vida del profesorado¹¹, Fernando Hernández considera que las historias de vida son “como una estrategia de visualización y generación del saber pedagógico.” Este autor afirma que si al docente se le ha estudiado como “objeto de investigación” ha sido para conocer por qué no ha seguido el camino trazado propuesto por los expertos de la administración educativa. Y es que “uno de los

⁷ LEVI, G.: “Sobre microhistoria”, en BURKE, P. (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1994, p. 122.

⁸ *Ibid.*, 1994.

⁹ ESCOLANO BENITO, A.: *La memoria de la escuela*, Vela Mayor, Anaya, 11, 1997, pp. 7-13.

¹⁰ CORTÉS, P.: “El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica”, en HERNÁNDEZ, F.; SANCHE, J.M. y RIVAS, J.I. (coords.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2011, pp. 68-74.

¹¹ HERNÁNDEZ, F.: “Prólogo”, en GOODSON, I.: *Historia de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004

hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el lugar en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. De aquí la relevancia que ha adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes como espacio desde el que se construyen trayectorias y se detectan posiciones biográficas experienciales y no sólo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el pensamiento del docente”¹².

Su vigencia y actualidad se hacen evidentes en los estudios que están teniendo lugar en la última década en todos los ámbitos de las ciencias de la Educación. En las Jornadas de la Sociedad Española del Patrimonio Histórico Educativo celebradas en 2008 bajo el título “Museos Pedagógicos. La memoria recuperada”, se dedicaron un total de siete aportaciones. Víctor Juan en “La memoria secuestrada” recupera las experiencias escolares desde la visión de los actores que intervienen reconstruyendo el espacio, los materiales, las carencias, los días luminosos y la ilusión por cambiar el mundo¹³.

En 2010 se realizaron en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona las “I Jornadas de Historias de Vida en Educación.

¹² HERNÁNDEZ, F.: “Prólogo”..., *Op. cit.*, p. 11.

¹³ JUAN, V. (ed.): “Museos Pedagógicos. La memoria Recuperada”, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008, pp. 11-18. Otras aportaciones son: RAMOS ZAMORA, S.: “Protagonistas de una desmemoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida”, pp. 19-53; ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P.: “La recuperación de la memoria histórico-educativa a través de historias de vida de maestras y maestros”, pp. 55-68; MARTÍN FRAILE, B. y RAMOS RUIZ, I.: “La vida y el pensamiento del docente: testimonio de la memoria, patrimonio educativo (Proyecto de investigación del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca)”, pp. 69-80; GONZÁLEZ RUIZ, J.: “Vidas maestras. Autobiografía de una generación docente”, pp. 81-94; MORENO MARTÍNEZ, P.L.: “El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970”, pp. 95-108; TRIGUEROS GORDILLO, G. y YANES CABRERA, C.: “La escuela contada y relatos escolares”, pp. 117-134; FERNÁNDEZ SORIA, J.M.: “Memoria de una institución. Voces recuperadas del Instituto para Obreros”, pp. 221-252.

Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación”¹⁴, en las que se pusieron de manifiesto distintas aportaciones de la investigación desde lo biográfico generando un conocimiento centrado en la construcción de relatos biográficos de los docentes y permitiendo dar comienzo a la creación de una comunidad crítica que compartiera y debatiera “la perspectiva de la Historia de Vida en educación con la finalidad de valorizar las trayectorias profesionales de los docentes, incidir en su formación y ampliar la agenda de temas que vinculen la investigación con la comprensión de las relaciones pedagógicas”¹⁵.

En junio de 2011 se celebraron en Málaga las “II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Sujeto, Diálogo y Experiencia”¹⁶ centradas en cuatro ejes: el espacio del sujeto que investiga/investigado, el espacio del diálogo con las historias, el espacio de la entrevista y los espacios de la experiencia¹⁷. “El proceso de llegar a la investigación

¹⁴ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, I. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2011. Estas jornadas fueron organizadas por el grupo de investigación Esbrina, Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323> (Recuperado el 8 de diciembre de 2014).

¹⁵ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, I. (coords.): *Ibid.*, p. 8.

¹⁶ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C. y RIVAS, I. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2012. <http://hdl.handle.net/2445/32345> (Recuperado el 8 de diciembre de 2014). Estas jornadas fueron organizadas por el Grupo ProCIE, Profesorado, Cultura e Institución Educativa (HUM 619), Universidades de Málaga y Almería.

¹⁷ En el primer eje, “El sujeto que investiga-El sujeto investigado”, recoge nueve trabajos que se centran en el sujeto. Se incluyen algunas cuestiones metodológicas relacionadas con este tema, como es el proceso de elaboración de las historias de vida entendido como un proceso de aprendizaje. El segundo eje, “El espacio de diálogo con las historias de vida”, abarca siete aportaciones sobre los inmigrantes, la exclusión social, las mejoras de las prácticas escolares y el plurilingüismo. Junto a ellos, otros trabajos ofrecen un estudio sobre la influencia que ejerce el encuentro de investigación sobre el investigador o la investigadora. El tercer eje, “El espacio de la entrevista en las historias de vida”, presenta cinco trabajos que parten del diálogo mediante el que se producen las historias de vida que, junto con el relato escrito se enmarcan en un espacio y un tiempo único, que le dan especificidad y unicidad al encuentro. Son cinco los trabajos que se presentan y ofrecen reflexiones sobre la construcción de contenido que tiene lugar en este espacio, también desde una perspectiva histórica. El cuarto eje, “El espacio de la experiencia en las historias de vida” ofrece aportaciones sobre el ámbito escolar, sobre la tercera edad, los talleres de autoconciencia o lo que denominan los autores, vida lingüística. HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C. y RIVAS, I. (coords.): *Historias de Vida en ...*, *Op. cit.*

Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/32345> (Recuperado el 8 de diciembre de 2014).

con historias de vida, o en general, con los enfoques centrados en el sujeto, es en sí mismo un proceso personal que se caracteriza por opciones epistemológicas, sin duda, pero también de tipo ideológico, político, social y moral. Contenido y forma de la investigación se articulan necesariamente desde un marco ideológico y moral que configura el sentido de la investigación. El sujeto se sitúa en el centro, pero no como un ente aislado, sino como un ser en relación plagado de múltiples vínculos enredados en un contexto social, político y cultural”¹⁸.

Las “III Jornadas de Historia de Vida en Educación. Una Construcción de Conocimiento a partir de Historias de Vida”¹⁹, que tuvieron lugar en Oporto en noviembre de 2012, desarrollaron cuatro líneas de discusión: La generación de conocimiento en la investigación sobre historias de vida; fosos y nexos entre la investigación biográfica y la investigación en historias de vida; la investigación en historias de vida y la formación del profesorado; y las historias de vida y la necesidad de otros relatos para la escuela. En las diferentes contribuciones se profundizó sobre la utilización de las historias de vida en educación como proceso de investigación y de construcción de conocimiento específico y adecuado para la formación y mejora de los docentes y los investigadores.

En septiembre de 2013 se celebraron las “IV Jornadas de Historias de Vida en Educación”²⁰ en San Sebastián. Se pusieron en valor las trayectorias profesionales de

¹⁸ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C. y RIVAS, I. (coords.): *Ibid.*, p. 16. <http://hdl.handle.net/2445/32345> (Recuperado el 8 de diciembre de 2014).

¹⁹ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C.; LOPES, A. y RIVAS, I. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Una construcción del conocimiento a partir de las Historias de Vida*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2012. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/47252> (Recuperado el 8 de diciembre de 2014). Estas jornadas fueron organizadas por CIIE, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, de la Universidad de Oporto.

²⁰ CORREA, J.M. y ABERASTURI, E. (coords.): “Actas de las IV Jornadas de Historia de Vida en Educación”, *Tendencias Pedagógicas*, 24, 2014. Jornadas organizadas por el grupo de investigación ELKARRIKERTUZ, Innovación, cambio y transformaciones culturales y educativas (IT 563-13), de la Universidad del País Vasco.

los docentes, con el fin de incidir en su formación y buscar la ampliación de temáticas que vincularan la investigación con la comprensión de las relaciones pedagógicas. Se estructuraron en tres ejes de discusión: el posicionamiento político y social del investigador que hace historias de vida; el relato colectivo: reelaboración de los relatos, reflexionando entre todos; acciones sobre las que tomar conciencia. Se reflexionó sobre el proceso basado en aspectos como la experiencia, el relato y la narrativa. En palabras de Correa y Aberasturi, “la investigación narrativa, se focaliza en el estudio o aprendizaje en la experiencia humana en un contexto de formación del profesorado: Buscamos describir esas vidas y contar historias sobre ellas, relatando las experiencias vividas para tratar de comprender lo que aconteció. Esta metodología de trabajo nos permite abrir posibilidades para la indagación educativa, tratando de aportar ideas teóricas sobre la vida humana aplicada a la experiencia educativa. Dentro de la investigación narrativa utilizamos diferentes categorías, entre las que se encuentran la biografía o la autobiografía y la historia de vida. Y a partir de los relatos de estos sujetos, buscamos estas interacciones sociales que nos permiten comprender desde qué lugar hablamos”²¹.

Las “V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces silenciadas”²² se desarrollaron en marzo de 2015 en Almería. Se optó por profundizar en el papel de las historias de vida en la investigación sobre los colectivos menos favorecidos de la sociedad. Por ello, se dio el título de “Voces silenciadas”, en referencia a tres ámbitos que se consideraron relevantes para la investigación: los contextos de marginación socio-cultural, la segregación vinculada al género y la relacionada con las diferencias

²¹ CORREA, J.M. y ABERASTURI, E. (coords.): *Op. cit.*, p. 6.

²² MÁRQUEZ GARCÍA, M.J.; PRADOS MEGÍAS, E. y PADUA ARCOS, D. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Voces silenciadas*, Universidad de Almería, 2015. <http://hdl.handle.net/10835/3766> (Recuperado el 20 de diciembre de 2015). Estas jornadas fueron organizadas por el Grupo ProCIE, Profesorado, Cultura e Institución Educativa (HUM 619), Universidades de Málaga y Almería.

culturales. El objetivo se centró en crear un espacio para escuchar en un marco compartido otras voces silenciadas.

La Historia de Vida del maestro Alejo García posibilita un acercamiento a la realidad que le ha rodeado, la calidad de los cambios que le han afectado y la evaluación de su experiencia. Investigar sobre la vida de este maestro nos permite entrar en su trayectoria profesional, su formación inicial y procesos de socialización, su itinerario formativo y la construcción de su identidad personal y profesional.

Las historias de vida de maestros facilitan la explicación de sus relaciones con los demás y la estructura social a la que pertenece, dando respuesta a las cuestiones sobre los cambios de la escuela y de su entorno, presentando un material muy rico, susceptible de ser utilizado para explicar otros modelos de escuela a los futuros maestros²³. En cada modelo de escuela, es seguro que hay algunos maestros que puedan considerarse como “buenos maestros”, pero los éxitos de estos individuos nacen y mueren con ellos. Sus consecuencias beneficiosas quedan en sus alumnos, por lo que la única manera de impedir esta pérdida en el futuro, es rescatarla a través de métodos que permitan analizar lo que el “buen maestro” hace intuitivamente, con el fin de que lo que haya hecho de bueno en su trabajo, se pueda transmitir a otros²⁴.

El estudio de la vida del maestro posibilita, por un lado, el acceso a una información que permite conocer con más profundidad el proceso educativo y, por otro,

²³ Es de sobra conocido el potencial de la historia oral como recurso didáctico. Uno de los Seminarios de la SEDHE se dedicó precisamente a este tema: *Recursos didácticos. Historia oral y museos pedagógicos*, Sevilla, Kronos, 2002. La incorporación de la historia oral junto con la utilización de imágenes en nuestras investigaciones, son dos de las nuevas tendencias en Historia de la Educación. Cfr. ESCOLANO, A. (ed.): “Nuevas tendencias en Historia de la Educación”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 2006, pp. 31-358.

²⁴ DEWEY, J.: *The Sources of a Science of education*, Nueva York, Liveright, 1929, pp. 10-11, en JACKSON, P.: *Life in the classroom*, Nueva York, Rinehart and Winston, 1986, p. 14.

la reflexión sobre su vida profesional que contribuya al desarrollo personal y profesional²⁵.

Hoy en día, existe un gran interés por los procesos de memoria individual y colectiva, pues, en un momento en que la sociedad presenta sus quiebras, se hace necesario acudir a la búsqueda de nuevos sentidos y estrategias sobre las que proyectar la construcción de identidades del presente y del futuro. Pero no se trata de reducir itinerarios de vida personales a datos, sino que se busca el análisis de una microhistoria a la que se otorga un valor, que conduce a la reflexión sobre la fuerza de la memoria, la experiencia y la palabra²⁶. Mediante la utilización de testimonios orales y escritos podremos acercarnos al proceso de formación de un maestro, desvelando las complejidades y dificultades que han moldeado su trayectoria de vida, los vínculos significativos con otras personas, el lugar donde vivió, su entorno, y aspectos internos tan importantes como valores e ideologías. Partiendo del término “historia desde abajo” de Jim Sharpe²⁷, se trata de realizar una fusión de la experiencia cotidiana del maestro con los temas más tradicionales de la Historia de la Educación. Los historiadores que trabajan desde abajo han mostrado cómo la utilización de fuentes personales puede iluminar determinados aspectos de la historia que, de lo contrario, podrían haber permanecido en la oscuridad²⁸.

En los últimos años han ido creándose archivos y centros dedicados a la recuperación y organización de documentos que componen tanto el patrimonio oral y fotográfico como el escrito, a lo que ha contribuido la recuperación de la memoria

²⁵ BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, Editorial La Muralla, 2001, p. 56.

²⁶ ARIAS GÓMEZ, B. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “Historia de vida de un maestro rural: Alejo García”, en CELADA PERANDONES, P. (ed.), *Arte y oficio ...*, *Op. cit.*, pp. 569-577.

²⁷ SHARPE, J.: “Historia desde abajo”, en BURKE, P. (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1994, p. 51.

²⁸ SHARPE, J.: “Historia desde abajo”, en BURKE, P. (ed.), *Formas de hacer ...*, *Op. cit.*, pp. 38-58.

histórica promoviendo la creación de centros de investigación y documentación y los estudios dedicados a la memoria y su validez como fuente histórica²⁹.

En este estudio se plantea la necesidad de utilizar la Historia de Vida como medio para la recuperación de las experiencias y el saber pedagógico de un maestro que desempeñó su labor en un entorno rural en un tiempo histórico específico. Se trata de explicar un modelo de escuela asociado a una colectividad desde lo particular, partiendo

²⁹ GRANA GIL, I.: “La educación en tiempos de Franco a través de las historias de vida”, en MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A.: *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME, 2012, pp. 483-493. Véase SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y ORTEGA CASTILLO, F.: “Historias de vida, archivos de la memoria e Historia de la Educación”, en HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C. y RIVAS, I. (coords.), *Historias de Vida en Educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2012, pp. 135-140. <http://hdl.handle.net/2445/32345> (Recuperado el 8 de diciembre de 2014).

El trabajo analiza la aportación de las historias de vida a la investigación histórico-educativa, describiendo nuevos archivos de fuentes orales y las posibilidades que estos ofrecen. Destacan la importancia del rigor metodológico en la utilización de esas fuentes (escritas, visuales, orales...) por parte del investigador.

La progresiva consolidación conseguida tanto por los Foros Ibéricos de Museísmo Pedagógico, iniciados en Santiago de Compostela (España) en 2001 y continuados en Viana Do Castelo (Portugal) en 2010, congregando en torno a ellos a sociedades y redes científicas, instituciones e investigadores de la Península Ibérica implicados en esta materia, como por las Jornadas Científicas de la SEPHE, organizadas hasta el momento por el Museo Pedagógico de Galicia (Santiago de Compostela, 2005), el Centro Internacional de la Cultura Escolar (Berlenga de Duero, 2007), el Museo Pedagógico de Aragón (Huesca, 2008), el III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y las V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) organizadas por el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia (Murcia, 2012), son un claro exponente del impulso logrado por las investigaciones relacionadas con la museología de la educación y el patrimonio histórico educativo. Concretamente el CEME creado en 2009 por la Universidad de Murcia, pretende entre sus finalidades, contribuir a preservar, estudiar y difundir la memoria y el patrimonio histórico educativo. Y aunque han sido notables los avances alcanzados en un horizonte temporal tan corto, “nos encontramos ante un campo historiográfico emergente, en proceso de construcción”. Cfr. MORENO MARTÍNEZ, P. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.): “Presentación”, en *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME, 2012, p. 14.

Cabe igualmente destacar la celebración en Donostia-San Sebastián de las VII Jornadas Científicas de la SEPHE y el V Simposio Iberoamericano en 2016 bajo el título “Espacios y Patrimonio Histórico Educativo”, con el objetivo de reflexionar sobre la influencia del espacio escolar en el patrimonio educativo, desde el análisis del espacio escolar como espacio físico, lúdico o relatado capaz de reflejar la realidad y el deseo de la Pedagogía. Véase DÁVILA BALSERA, P. y NAYA GARMENDIA, L. (coords.), “Espacios y patrimonio histórico-educativo”, *VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*, 2016. <http://hdl.handle.net/10810/18512> (Recuperado el 12 de octubre de 2016).

de los relatos sobre las experiencias que, como parte del saber pedagógico, aporta un maestro que ejerció su labor durante el nacional-catolicismo. Como recoge Siles, el carácter emergente de las fuentes orales y su principal cualidad o limitación se encuentra en su carácter subjetivo ante cualquier acontecimiento, por lo que “el objetivo de la historia oral no consiste en la validez o crédito de un acontecimiento “per se”, sino en captar la visión que los sujetos tienen del mismo expresándola mediante la palabra, pero también mediante gestos, sentimientos, creencias y cualquier tipo de reacción provocada por el evento estudiado”³⁰.

Repensar la escuela supone centrarnos en las actividades de enseñanza-aprendizaje y en los aspectos burocráticos que tienen lugar en ella, sin olvidar que este es un proceso que queda impregnado con la subjetividad de los sentimientos, emociones y valores de quienes las protagonizan. El día a día de la escuela acontece según lo previsto en muchos casos, regulado de acuerdo con las normas e instituciones que se encargan de ello. Pero una gran parte de los hechos que tienen lugar en ella, sobrevienen de forma improvisada sin ajustarse a lo preestablecido, quedando caracterizadas las relaciones entre maestro y alumnos por la espontaneidad de las interacciones surgidas en el quehacer diario. Esto es lo que diferencia a la escuela de otros espacios e instituciones, donde además todas las relaciones que surgen en ella se encuentran vinculadas al pasado, presente y futuro de sus protagonistas. Así la cotidianidad de la escuela se combina con las aspiraciones, deseos, intereses, propósitos y realidades de quienes participan en ella, en consonancia con el contexto social propio donde se encuentre inmersa.

Siguiendo a Suárez Pazos: “el análisis de las situaciones sociales se construye en torno a las personas anónimas, que se transforman en actores y héroes de la historia.

³⁰ SILES GONZÁLEZ. J.: “La historia basada en fuentes orales”, *Arch Memoria*, 3 (1), 2006. <http://www.index-f.com/memoria/3/a0600.php> (Recuperado el 9 de diciembre de 2014).

En definitiva, se trata de dar la palabra a protagonistas desconocidos, frente a una visión excesivamente institucional y deshumanizadora de lo social”³¹. Por ello, tiene sentido hablar de la escuela, si se pueden transmitir las experiencias vividas por sus participantes, responsables de reproducir sus prácticas cotidianas por estar cargadas de un gran valor y significado. De hecho, ningún contenido ni práctica prescrita sería relevante si no fuera por el ajuste que hace el maestro adaptándolo a las peculiaridades de su escuela o aula, explicándolo con su propia voz y dotándolo de un significado particular. Nos planteamos recuperar otras formas de enseñar, experiencias y saberes basadas en la trayectoria, la narración y el proceso de formación de un maestro con unas connotaciones muy particulares, obedeciendo a una preocupación que es la de indagar sobre la práctica docente en una escuela muy diferente a la actual. Por ello, una parte de nuestro estudio se centra en aquellos saberes, planteamientos y actividades que afloraron durante el período de formación del maestro, con el fin de reconstruirlos a través del análisis de documentos escritos por él mismo junto con otras fuentes.

Para sistematizar nuestro trabajo lo hemos dividido en cinco capítulos. El primero de ellos lo dedicamos a estudiar las características de la escuela rural en España durante el franquismo, para posteriormente acotar y delimitar espacialmente el estudio y comprobar cuál fue la evolución de la escuela rural en la localidad de Cártama durante el mismo período, tomando principalmente como fuentes las actas correspondientes a la Junta Municipal de Educación Primaria.

En el segundo capítulo definimos el marco conceptual de la investigación que nos sirve como referencia y realizamos una síntesis de las ideas más relevantes,

³¹ SUÁREZ PAZOS, M.: “Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares”, en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, p. 113.

concretando los conceptos que se consideran fundamentales para el desarrollo del estudio.

El tercer capítulo lo dedicamos a definir la fundamentación metodológica de la investigación. Se formulan cuestiones y se detallan los instrumentos utilizados para la recogida de información, su análisis e interpretación. El estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo, más concretamente en la Historia de Vida desde un planteamiento de investigación interpretativa. Para ello, partiendo de una revisión bibliográfica, nos hemos basado en el método biográfico empleando como instrumentos la entrevista biográfica y las siguientes fuentes documentales: las actas de la Junta Municipal de Educación Primaria de Cártama correspondientes al período de investigación que nos ocupa, los cuadernos de prácticas del maestro durante su período de formación, un cuaderno de relato autobiográfico elaborado por él mismo durante la fase de desarrollo de nuestra investigación y un cuaderno de rotación perteneciente al curso de Instructor Elemental al que asistió el maestro durante su formación como maestro. Hemos contado además con otros materiales de naturaleza muy diversa pertenecientes al maestro Alejo García, que podemos considerar autobiográficos, documentos del yo³² o egodocumentos³³. Son documentos en papel, asociados a unas coordenadas espacio-temporales que han permitido recuperar del olvido las experiencias y vivencias del

³² VIÑAO FRAGO, A.: “Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros”, en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. (coords.), *La memoria y el deseo...*, *Op. cit.*, pp. 135-137. En este trabajo, el autor elaboró una rigurosa taxonomía sobre los materiales relacionados con la biografía de una persona, donde se refería no solamente a las autobiografías como documentos, sino además a todos los materiales que podemos denominar autobiográficos. Posteriormente, consideró el término de egodocumentos para referirse de forma genérica a los mismos materiales autobiográficos referidos en el trabajo, VIÑAO FRAGO, A.: “Memoria escolar y Guerra Civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras”, *Cultura Escrita & Sociedad*, 4, 2007, pp. 171-202.

³³ A mediados de los años cincuenta del siglo XX el historiador holandés Jacob Presser introdujo una nueva palabra: egodocumento, término que venía a significar las autobiografías, memorias, diarios, cartas personales y otros textos en los cuales el autor escribe, explícitamente acerca de sí mismo, sus anécdotas y sentimientos. A partir de los años ochenta, la nueva historia cultural comenzó a dar mayor eco y repercusión al término, de la mano de Rudolf Dekker. Véase para conocer los orígenes del término egodocumentos, DEKKER, R.: “Jacques Presser’s Heritage: Egodocuments in the Study of History”, *Memoria y Civilización*, 5, 2002, pp. 13-37.

maestro evocando en él sentimientos y emociones del pasado, que proporcionan una información personal y a la vez extrapolable, aproximándonos al contexto histórico al que pertenecen. Se trata de fotografías, contratos de trabajo, contratos de editoriales, nóminas, correspondencia, títulos oficiales, libros de trabajo diario y artículos de periódico aportados por el maestro. La utilización de estas otras fuentes documentales complementarias se justifica por el progresivo valor que se ha ido confiriendo a los escritos autobiográficos y a los documentos personales, que han llegado a adquirir gran importancia y ha contribuido a ampliar la consideración de documentos personales en el desarrollo de las investigaciones sociales: “La escritura autobiográfica, en sus múltiples expresiones, como los legados de documentación personal merecen una estima de la que carecían hace sólo unas décadas”³⁴. Disponer de estas fuentes, su complementación y su contrastación, nos ha permitido la triangulación del estudio, considerando los hechos cronológicos acontecidos en la vida del maestro el hilo conductor para la selección, organización y tratamiento de las mismas.

El cuarto capítulo se dedica al estudio sobre la Historia de Vida del maestro. Se realiza un recorrido por su vida, lo que posibilita un acercamiento al contexto y la realidad que le rodeó, la calidad de los cambios que le fueron afectando y la evaluación de su experiencia. Con ello, se ofrece un punto de vista histórico sobre los reajustes que le fueron necesarios para vivir en un entorno rural y los aspectos adaptativos de sus distintas experiencias interpersonales e institucionales. La Historia de Vida del maestro Alejo García materializa sus experiencias en forma de testimonio de acuerdo con las condiciones socioculturales de la época en que comenzó su formación como maestro, las relaciones con los distintos sectores de la educación, las conductas de los que le rodeaban, los comportamientos según las edades de sus alumnos, sus expectativas de

³⁴ MORENO MARTÍNEZ, P.L.: “Relatos autobiográficos de un maestro de escuela: Félix Martí Alpera”, en CELADA PERANDONES, P. (ed.), *Arte y oficio de ...*, *Op. cit.*, pp. 735-745.

futuro y los sentimientos y emociones que han ido aflorando en él a medida que ha ido recuperando de su memoria todos los acontecimientos que han llenado su vida.

En el último capítulo tratamos de sintetizar lo que la Historia de Vida de este maestro es capaz de contar desde lo secuencial de lo particular. Los estudios sobre vidas de maestros se han venido utilizando como formas de reconstruir el pasado de docentes que podían hacer aportaciones significativas en un momento histórico concreto, que fueran susceptibles de reconocimiento o bien de otros que han ejercido la docencia desde el anonimato y la cotidianidad de los acontecimientos vividos en el día a día de la escuela. Y es precisamente, recuperar estas voces no escuchadas lo que hemos considerado relevante. Partiendo de la idea que defiende Stenhouse quien concibe la narrativa de la acción dentro de un contexto y estima que el contexto que rodea al individuo contribuye a dotar de significado los actos y las prácticas que estos realizan³⁵, proponemos la investigación mediante la Historia de Vida como una forma de acercarnos al conocimiento de las personas y de los hechos culturales vividos por ellas, que más allá de mostrarnos acontecimientos específicos, nos aproxima a comprender los sistemas normativos, la cultura de una colectividad y su influencia sobre el comportamiento individual.

No hemos tratado de elaborar un relato sistemático de la vida del maestro. Hemos considerado al maestro y su testimonio desde dos aspectos: como individuo y como sujeto histórico, por lo que nos encontramos con una dimensión personal a la vez que contextual que nos ha permitido acercarnos a una realidad educativa, la escuela rural, en un momento y espacio específicos desde la experiencia de un maestro que tiene

³⁵ STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1996.

la palabra como protagonista, y que desde lo subjetivo y lo cotidiano consideramos una fuente primaria fundamental para la investigación histórico-educativa³⁶.

³⁶ Importantes aportaciones sobre el valor que poseen los testimonios orales como fuentes para la investigación histórico-educativa, son entre otras las realizadas por: ESCOLANO BENITO, A.: “La investigación en historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 155, 1993, pp. 331-349; MARQUÉS SUREDA, S.: “Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista”, *Historia de la Educación*, 12-13, 1993-1994, pp. 435-447; SUÁREZ PAZOS, M^a: “Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares”, en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. (coords.), *La memoria y el deseo ...*, *Op. cit.*, pp. 107-133.

CAPÍTULO I. LA ESCUELA RURAL: CONTEXTO HISTÓRICO

1.1. LA ESCUELA RURAL DEL NACIONAL - CATOLICISMO

La España de la posguerra era una sociedad eminentemente rural, donde el régimen franquista procuraba que esta característica se acentuara³⁷. Era una escuela que estuvo abandonada, puesto que se trataba de formar a una población que iba a estar dedicada a las tareas agropecuarias³⁸. La escuela rural en estos años, se caracterizó por la escasez de recursos y el incumplimiento de condiciones higiénicas dentro de ellas, albergando las aulas en cuartos insanos, tristes y desalentadores³⁹.

Durante esta época la escuela y la educación experimentaron un gran retroceso que también quedó reflejado en la escuela rural. La sociedad española, aunque había avanzado en su organización urbana, en 1936 continuaba siendo rural. Y aunque la escuela fuera también de localización rural, la Administración estableció para ella una organización pedagógica propia de la escuela urbana, representada por el modelo de escuela graduada⁴⁰.

³⁷ La educación en el franquismo ha sido un tema ampliamente tratado en los últimos años por los historiadores de la educación que tardaron, relativamente, en abordarlo. Una interesante bibliografía sobre la educación en el franquismo puede verse en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: “Franquismo y educación (Selección bibliográfica de trabajos publicados a partir de 1975)”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1989, 8, pp. 335-342. Esta revista dedicó su número 8 a la educación en el franquismo. Cfr. ESCOLANO, A.: “Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 1989, pp. 7-27.

³⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: *Ibid.*, pp. 7-27.

³⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: “La escuela rural en la España del siglo XX”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, 1, 2000, pp. 113-136.

⁴⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: *Ibid.*

La escuela de la posguerra española era sistemáticamente la antítesis de la escuela republicana, caracterizada por ser integrista en lo religioso, confesional, con una fuerte reglamentación y control, basada en el patriotismo, la autoridad y el sentido jerárquico. Concluyó la liquidación del modelo de escuela pública instaurado en los años treinta enunciado por la Constitución republicana de 1931, cuya implantación resultó ser muy conflictiva por la lucha entre el Estado y la Iglesia, por la dificultad añadida de tener que ser establecida en poco tiempo y por su carácter laico. Se trataba de una escuela católica, impregnada de un espíritu de catolicismo episcopal español, que se puso de manifiesto en la declaración publicada el día 9 de julio de 1937 mediante la “Carta Colectiva del Episcopado español a los obispos del mundo entero”, documento de los obispos españoles, cuyo objetivo fue informar a los católicos de fuera de España de la postura que había tomado la Iglesia en la Guerra Civil, en la que adquirió su sentido católico al calificarla de Cruzada⁴¹.

La escuela fue testigo de las disputas ideológicas surgidas entre los diferentes colectivos del franquismo: la Iglesia y Falange Española. Esta última aspiraba a situar a la institución escolar al servicio del Estado, y éste al margen de la Iglesia. Configuraban la estructura de la Iglesia además numerosas instituciones, asociaciones y federaciones que habían formado parte de forma activa en dificultar y obstaculizar la política educativa llevada a cabo durante la Segunda República. Desde muy temprano, la Iglesia decidió que el Estado era subsidiario en materia de educación, postura que quedó plasmada en la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945⁴²:

“La nueva ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La escuela española ha de ser, ante todo, católica (...)

⁴¹ SABÍN RODRÍGUEZ, J.M. y HERNÁNDEZ SANDOICA, E.: *La dictadura franquista (1936-1975)*, Madrid, Akal, 1997, p. 280.

⁴² Tesis principal en la Encíclica de Pío XI *Divini Illius Magistri*, que se reconoce como postulado. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945).

Se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera superinminente e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, cumulativamente con el Estado, de fundar Escuelas de cualquier grado, y, por tanto, Primarias y del Magisterio, con carácter de pública, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana”.

El nacional-catolicismo ocupó tanto en la ideología como en la política educativa, un papel cohesionador y de control ideológico. El planteamiento que se hizo del sistema educativo, se basó más en el concepto de educación que en el de instrucción, entendiendo la educación como la acción que ejerce un grupo sobre otro, para que adquieran nuevas conductas, aprendizajes sociales, afectivos y cognitivos, es decir, los patrones culturales propios de la sociedad. No era espontánea sino sistemática, ejercida sobre el niño con el fin de transmitirle la conducta que, como comportamiento individual, se esperaba de él en el seno de la sociedad⁴³.

En este marco, la instrucción sería el conjunto de conocimientos adquiridos por medio del estudio.

Esta doble concepción generó dos líneas ideológicas que actuaron sobre el sistema educativo: por un lado, la línea falangista que incorporó la estructura y organización jerárquica de la enseñanza, la organización paramilitar de los jóvenes y

⁴³ ALTED VIGIL, A.: *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*, Madrid, Centro Nacional de Información Artística, Arqueológica y Etnológica, D.L., 1984.

las agrupaciones sindicales de profesores⁴⁴ y alumnos⁴⁵. Por otro, con el catolicismo se consiguió la presencia de la religión católica en la educación partidaria igualmente de la disciplina y la jerarquización.

Todo ello acabó creando un código de conducta que configuró la escuela del nacional-catolicismo, caracterizada por la sumisión a la autoridad, la separación de clases y sexos y el desprecio hacia las ciencias positivas. Eran años para la negación del libre pensamiento, donde la presión política supuso un retroceso para la mayor parte de los sectores de la educación. Sufrieron este retroceso no solamente los docentes, sino que la autoridad también se imponía con la retirada de libros y el desmantelamiento de bibliotecas. Se suprimieron igualmente, todas las instituciones que habían sido foco de intelectualidad, como la Institución Libre de Enseñanza, el Museo Pedagógico y las Misiones Pedagógicas. Fue una etapa en que la educación debía permitir la transformación de la sociedad: “La escuela llegó a ser templo, y en los templos se hacía presente la sacralización de la política. La confesionalidad del Estado fue también de la educación, siendo inviable cualquier otro modelo educativo no acorde con la fe católica. La moral de la Iglesia fue también del Estado, censurando todo contenido no acorde con la religión: libros, imágenes, profesores, bibliotecas, medios de comunicación, etc. La depuración fue total dentro y fuera de la escuela”⁴⁶.

⁴⁴ La necesidad de unidad y control ideológico dio lugar a un sindicato profesional único de maestros, S.E.M. (Servicio Español del Magisterio), que inicialmente se designó como Sindicato Español del Magisterio. Se fundó en Zaragoza por un grupo de maestros falangistas en 1936, extendiéndose más tarde a toda la España nacionalista. Cfr. PALACIO LIS, I. y RUIZ RODRIGO, C.: *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo: Valencia 1939-1951*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.

⁴⁵ El Sindicato Español Universitario (SEU) fue, durante más de veinte años, el organismo obligatorio al que pertenecieron los estudiantes universitarios españoles. Nació como grupo de choque de Falange Española de las J.O.N.S., tras la guerra civil y fue el símbolo del régimen en la Universidad franquista. Tradicionalmente se consideró como organismo de control del alumnado, pero acabó chocando contra el conservadurismo del régimen de Franco. Cfr. RUIZ CARNICER, M.A.: *El SEU 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI de España, 1996.

⁴⁶ GERVILLA CASTILLO, E.: “La escuela del nacional-catolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico”, *Bordón*, 58, 4-5, 2006, p. 538.

La nueva escuela se fue modelando con una serie de Órdenes, Circulares y Decretos, tales como la Orden de 19 de agosto de 1936. Se trataba de un programa ideológico que concretaba cómo debía prepararse la educación nacional, estableciendo que la escuela de instrucción primaria debía contribuir a la formación del niño, y a la españolización de los futuros ciudadanos. En su artículo 2º se reiteraba el sentido político-patriótico de la enseñanza, estableciéndose que:

- La enseñanza debía responder a la nueva forma de convivencia nacional.
- Los juegos infantiles obligatorios indujeran a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España Nueva.
- Se pondría en conocimiento del rectorado respectivo, todo aire de debilidad u orientación opuesta a la patriótica virtud del Ejército y pueblo español que sentía a “España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conducen a la barbarie”⁴⁷.

Para que hubiera un mejor cumplimiento de esta Orden, se publicó una Circular con fecha de 19 de septiembre del mismo año que dictó normas a los Rectores para que actuaran, según los informes que recibieran de los Alcaldes, planteando tres posibilidades⁴⁸:

- Maestros con informes totalmente desfavorables por su conducta moral y antipatriótica, a quienes se suspendería de empleo y sueldo.
- Aquellos maestros de conducta no muy definida, se sancionarían de empleo y sueldo durante un período de entre uno y seis meses.

⁴⁷ Orden de 19 de agosto de 1936 (B.O.E. 9), pp. 35-36.

⁴⁸ GERVILLA CASTILLO, E.: *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990, p. 103.

- Los maestros con informes favorables, por su solvencia moral y patriótica, que quedarían ratificados en sus cargos.

La instrucción primaria quedó definida en la citada Orden de 19 de agosto, como la piedra fundamental de Estado, pero no porque se considerase la importancia de la instrucción, sino porque era el instrumento que permitiría el adoctrinamiento. De acuerdo con esto, la enseñanza primaria y sus contenidos se organizaron atendiendo a las siguientes características⁴⁹:

- Patriótica. Españolización de las juventudes, exaltación en los niños del patriotismo, glorificación de la Historia de España, de sus costumbres y Héroes.
- Militarista. Se promovían actitudes militares en los niños. Se militarizó la cultura.
- Educación Física. Que permitiera la preparación militar, concebida para el logro de la virtud.
- Educación Cívica. Desarrollo del espíritu de servicio, pertenencia a organizaciones juveniles como forma de ciudadanía, configuración del nuevo tipo de hombre que la nueva sociedad exigía.
- Educación católica. Se rescataron tradiciones como el culto al mes de María o la asistencia a Misa en los días de precepto, entre otras.

Por todo ello, la Iglesia más que ningún otro sector se benefició del triunfo de los nacionalistas, quedando esto reflejado en una de las primeras disposiciones de la

⁴⁹ FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación y cultura en ...*, *Op. cit.*

Administración franquista, que obligó a partir de octubre de 1937, a los alumnos de primera y segunda enseñanza a cursar la asignatura de religión⁵⁰.

Se unieron firmemente política y religión, creando en la educación un monopolio que se adjudicó casi completamente a la Iglesia. Se implantó la enseñanza confesional basada en el acuerdo con la moral y la doctrina católica, la enseñanza de la religión en todas las escuelas públicas y privadas, y el derecho de la Iglesia a la inspección de todos los centros docentes⁵¹.

La Circular de 5 de marzo de 1938⁵² fue la primera que sistematizó oficialmente la estructura ideológica del nuevo sistema educativo, constituyéndose como la única referencia hasta la promulgación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945⁵³. Esta Circular, procedente del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, creó el marco en el que se debían mover los Inspectores para conseguir dar una orientación concreta y homogénea a todos los maestros en España. De esta manera, era el maestro el encargado de preparar a la infancia, desde cuatro ámbitos educativos: religioso, patriótico, cívico y físico. En esta Circular se especificó que la educación religiosa no se limitaría a la dedicación de unas horas a la semana a estas enseñanzas, sino que debía propiciarse un “ambiente” cristiano⁵⁴. Se pretendía desarrollar en los niños normas sociales que orientasen sus futuras actuaciones como ciudadanos, desde un punto de

⁵⁰ MEDINA, E.: *Educación y sociedad. I, La lucha por la educación en España: 1770-1970*, Madrid, Ayuso, 1977.

⁵¹ PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1999.

⁵² Circular de 5 de marzo de 1938 (B.O.E. 8-III-1938).

⁵³ LÓPEZ BAUSELA, J. R.: *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011, p. 165.

⁵⁴ Esta Encíclica define los principios que la religión católica debe contemplar en la educación, ejerciendo una gran influencia en la política educativa de la nueva España y sus orientaciones sobre el currículum. Véase GUERRERO, E.: *Fundamentos de pedagogía cristiana: comentario a la encíclica Divini illius magistri*, Madrid, Razón y Fe, 1959, p. 34.

vista social⁵⁵. Para ello, se enunciaron algunas directrices tales como la necesidad de extraer conclusiones morales y religiosas de las lecciones estudiadas⁵⁶, asistir a Misa el maestro y los alumnos los días de precepto, habiendo leído y explicado el Evangelio de cada domingo e inculcar la doctrina social de la Iglesia alejándolos de la cultura materialista destructora de toda civilización.

La formación religiosa que debían dar los maestros quedó completada con la Circular de 29 de abril de 1938, mediante la cual se obligaba a la celebración durante el mes de mayo de diversos ejercicios religiosos ante la imagen de la Inmaculada Concepción⁵⁷. Igualmente se establecieron normas para regular numerosos actos religiosos y patrióticos que debían celebrarse en las escuelas⁵⁸.

Como hemos expuesto anteriormente, la educación iría enfocada a crear un ambiente motivador que envolviera a los alumnos en el aprendizaje no sólo de

⁵⁵ Este enfoque de una educación social de base cristiana ya lo habían propuesto algunos pedagogos católicos, como Ramón Ruiz Aguado. Jesuita y jurista, fue autor de la primera obra española sobre Educación Social. Véase RUIZ AMADO, R.: *Educación Social*, Barcelona, Librería Religiosa, 1920.

⁵⁶ Circular de 5 de marzo de 1938 (B.O.E. 8-III-1938). Se obliga a extraer conclusiones morales y religiosas de cualquier tipo de contenido educativo, ya sea referido a las Ciencias, la Historia o la Geografía. Véase GÓMEZ, A.: *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1985, p.149. En las recomendaciones que se enuncian en esta Circular, se puede apreciar la influencia del pensamiento manjoniano, en esencia, proporcionar una educación integral. Véase DELGADO CRIADO, B.: *La Educación en la España contemporánea: 1789 -1975*, Madrid, S.M.,1994, p. 336.

⁵⁷ Una Circular recordaba cada año la obligatoriedad de realizar estas celebraciones. Circular de 29 de abril de 1938 (B.O.E. 8-V-1938) y Circular de 29 de abril de 1939 (B.O.E. 4-V-1939).

⁵⁸ Por ejemplo, la celebración obligatoria del mes de María (Orden de 28 de Abril de 1938), la inauguración del curso con actos religiosos y patrióticos (Orden de 30 de Agosto de 1938); explicación obligatoria en un día lectivo de la vida y obras de José Antonio (Orden de 16 de Noviembre de 1938); conferencias patrióticas para preparar a los alumnos y al público en general a la Fiesta de la Victoria (Orden de 12 de Mayo de 1939); celebración obligatoria en escuelas públicas y privadas de la Fiesta de la Exaltación de la Escuela Cristiana, el día en que la Iglesia conmemoraba la Exaltación de la Santa Cruz, incorporándose de nuevo la presencia del crucifijo en las aulas en los institutos de enseñanzas medias y universidades (Orden de 27 de Julio de 1939) aunque desde 1936 estaba instaurado en las escuelas primarias. Muchos de estos actos se siguieron celebrando durante los años sesenta. Se consiguió de esta manera unir la figura del Caudillo, Victoria y Catolicismo. Cfr. SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, C.: *Leer en la escuela durante el franquismo*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2004, p. 27.

contenidos religiosos o patrióticos. El maestro tendría que utilizar además una diversidad de recursos que promovieran un aprendizaje de la Historia con el fin de cultivar el patriotismo. El currículum se desarrollaba en torno a la utilización de cantos populares, himnos, biografías y acontecimientos históricos y del momento⁵⁹. En este sentido, la Historia de España, tanto su pasado como su presente, su esencia, solamente se podía explicar “a través de la idea de cristiandad como fin y catolicismo militante como medio. Desde este punto de vista, la catolicidad o lo católico no fue un elemento más añadido o superpuesto al nacionalismo, sino la médula de toda la construcción ideológica, la sustancia, el cemento que unía entre sí los distintos ingredientes ideológicos y todas sus implicaciones y derivaciones lógicas”⁶⁰.

Asimismo, la citada Circular de 29 de abril de 1939 ordenaba a los Directores dedicar una parte del acto de inauguración del curso, a explicar la figura de la persona que daba nombre al Grupo Escolar, además de exaltar los símbolos religiosos, la Patria y la persona del Caudillo. Otras disposiciones legislativas proponían la celebración de fiestas escolares para el engrandecimiento de personajes como Calvo Sotelo y José Antonio Primo de Rivera, basadas en el ejercicio de actividades escritas y emotivas conferencias sobre sus biografías.

La educación cívica era competencia de los maestros que debían inculcar en los niños que la vida era milicia, lucha, sacrificio y austeridad. Para ello se llevaban a cabo en la escuela actos a diario como el izado de la bandera, el canto del himno nacional, y un ejercicio escrito en los cuadernos con una ilustración, con el fin de poder controlar la Inspección que estos se estaban llevando a cabo. Por otra parte, los maestros de las escuelas rurales tendrían que impregnar de estas ideas a los padres en las clases de

⁵⁹ MAYORDOMO PÉREZ, A. y FERNÁNDEZ DE SORIA, J.M.: *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993, p. 81.

⁶⁰ CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984, p. 321.

adultos o en las clases nocturnas. Otra peculiaridad que incluyó la Circular de 5 de marzo es la aparición por primera vez de una educación específica dirigida a las niñas en la que se combinaban enseñanzas del hogar con aspectos patrióticos vinculados al Movimiento.

La educación física se concibió centrada en el desarrollo de juegos infantiles dirigidos por el maestro y enfocados al conocimiento de las tradiciones españolas, alejada del deporte, que sería poco adecuado para el crecimiento de los niños. Para las niñas se centraría en la gimnasia rítmica.

En resumen, el espíritu de la Circular de 5 marzo de 1938, se basó en la estrecha relación existente entre el culto a Dios y a la Patria, como preámbulo ideológico de lo que posteriormente desembocó en el “nacional-catolicismo”⁶¹.

Comenzaron entonces con la nueva estructura ideológica a salir de forma obligada de la docencia todos aquellos maestros y profesores que no obedecían al perfil deseado, aquellos que no fuesen del bando vencedor no servirían. Se excluyeron a los no adictos y fueron sustituidos por los maestros de la nueva tarea educativa, improvisados y, en muchos casos, poco preparados⁶².

El Magisterio fue uno de los sectores que más sufrió. Las Comisiones depuradoras, a la vista de los expedientes, resolvían la libre absolución, con propuesta de traslado, con la separación definitiva del servicio, inhabilitación para cargos directivos, suspensión de empleo y sueldo, etc. Se publicó además la Ley de

⁶¹ LÓPEZ DEL CASTILLO, T.: “Planes y programas escolares en la legislación española”, *Bordón*, 242-243, 1982, pp. 127-202.

⁶² GUTIÉRREZ LÓPEZ, A.: “Educación y depuración docente en el primer franquismo”, *Temas para la Educación*, 11, 2010.

Responsabilidades Políticas en 1939, que estableció la responsabilidad de aquellos que se opusieran al Movimiento Nacional, aplicándose con efecto retroactivo desde el día 1 de octubre de 1934⁶³.

El hecho de las depuraciones se extendió a todos los aspectos de la enseñanza, suponiendo siempre lo religioso como principio básico y esencial de discriminación, por ello, al hacer referencia a la depuración ideológica se pensaba en selección y purificación religiosa⁶⁴.

Entre 1939 y comienzos de la década del 50 se depuró a quince mil maestros, casi el 30% de los existentes en 1936⁶⁵. Se les prohibió enseñar, fueron fusilados, desterrados, inhabilitados o condenados al exilio. Quedó reglamentada la vida privada. El maestro debía practicar y promulgar la religión católica teniendo el deber de propagarla y enseñarla, no solamente en la escuela, sino también fuera de ella. La sanción más grave impuesta por las Comisiones Depuradoras fue la separación definitiva del servicio y la baja en el escalafón respectivo, bien por haber sido juzgados de los cargos que se imputaran al inculcado o bien, como consecuencia de la aplicación automática del artículo 171 de la Ley de Instrucción Pública de 1857 que afirmaba: “Los profesores que no se presenten a servir sus cargos en el término que prescriban los reglamentos, o permanezcan ausentes del punto de su residencia sin la debida

⁶³ FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación y cultura en ...*, *Op. cit.*, p.190.

⁶⁴ En relación con ello, Antonio J. Onieva, Inspector de Primera Enseñanza de Madrid y Asesor Técnico del Ministerio de Educación Nacional, afirmaba que: “Un maestro español no puede ser más que católico, ya que el catolicismo es el cristianismo español (...) Los maestros españoles han de afirmar sus pies sobre la tierra y sentir su palpitación religiosa. Si no son susceptibles de tal sensibilidad, no sirven”. ONIEVA SANTAMARIA, A.J.: *La nueva escuela española*, Valladolid, Librería Santarén, 1939, pp. 12-13 en GERVILLA CASTILLO, E.: *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990, p.106.

⁶⁵ LOZANO SEIJAS, C.: “La Educación en España 1945-1992”, en LOZANO, C. y PUIGGRÓS, A. (comp.), *Historia de la educación en Iberoamérica (1945-1992)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995, pp. 253-277.

autorización, se entenderá que renuncian sus destinos: si alegaren no haberse presentado por justa causa, se formará expediente en los términos prescritos en el artículo anterior”.

A partir de 1940, algunos maestros volvieron a las escuelas después de solicitar el reingreso tras pasar por el tribunal de la Comisión Depuradora y otros, tras un largo silencio a sus peticiones, se vieron obligados a trabajar en otros campos, sin relación con la docencia⁶⁶.

Ya en guerra, el primer ministro de Educación del régimen, Sainz Rodríguez, advirtió a los maestros de los errores de la pedagogía anterior, señalando que las ideas de Rousseau eran pura insensatez y desatino del liberalismo⁶⁷. Proponía la idea de patria desde lo moral. Contrapuso la doctrina católica de la caída del hombre por el pecado original y la necesidad de una educación que respondiera a la disciplina impuesta por los principios del cristianismo⁶⁸.

Identificaba la nación con una moralidad inherente a ella y denunció a la “revolución roja” y a los “pensadores de la Institución” por ensalzar a España aludiendo a los paisajes, olvidando el contenido espiritual y católico que poseía⁶⁹.

Recurrió a Menéndez Pelayo para acabar con cualquier recuerdo o indicio que despertara en la memoria el republicanismo proponiendo “bombardear” la Escuela Superior de Magisterio, la Junta de Ampliación de Estudios y la Residencia de

⁶⁶ MARQUÉS SUREDA, S.: “El exilio de los maestros republicanos de Cataluña”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 1997, pp. 351-362.

⁶⁷ ESCOLANO BENITO, A.: “Discurso ideológico, modernización ...”, *Op. cit.*, p.9.

⁶⁸ SAINZ RODRIGUEZ, P.: “La escuela y el nuevo Estado”, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, vol. I, 1938, pp. 56-57.

⁶⁹ ESCOLANO BENITO, A.: “Discurso ideológico, modernización ...”, *Op. cit.*, p. 10.

Estudiantes, que eran para él los elementos que sustentan la pedagogía del Krausismo y la República⁷⁰.

Los maestros tenían encomendada una importante tarea que José Pemartín Sanjuan⁷¹, jefe del servicio nacional de enseñanza media y superior, en un curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria manifestó:

“(…) salvando las distancias con todo respeto, sabed, maestros españoles aquí congregados, que vuestra tarea, en su esfera, puede decirse que reviste importancia análoga a la del Glorioso Caudillo. Porque todo el sobrehumano y salvador esfuerzo de su genio militar y de su inteligencia patriótica y política, pudieran quedar malogrados si vosotros no supierais moldear con vuestras manos de maestros la blanca escayola de las almas infantiles y plasmar a las generaciones futuras en el sentido del deber, del patriotismo, de la religiosidad militante, que es el ser auténtico de España”.

Con este ideólogo quedaron reforzados igualmente los valores morales de España, los valores viriles del militarismo y la importancia de la historia en la construcción de la patria. La nación española no podía ser concebida más que como “una gran comunidad solidaria en sus principios religiosos, donde ninguna otra expresión religiosa puede existir”⁷².

En estos cursos de orientaciones nacionales en un discurso pronunciado por el Ilmo. Sr. Don Romualdo de Toledo y Robles, Jefe del Servicio Nacional de Primera

⁷⁰ ESCOLANO BENITO, A.: *Ibid.*, p. 10.

⁷¹ PEMARTÍN SANJUAN, J.: “Los orígenes del movimiento”, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1941, pp. 55-71.

⁷² CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional-catolicismo y escuela ...*, *Op. cit.*, p. 323.

Enseñanza, en la sesión de apertura, puso de manifiesto la transformación íntegra por la que había de pasar el Magisterio, dirigiéndose así a los maestros: “(...) sois hijos de una generación del siglo XIX, de una generación liberal, y que tanto, vosotros, maestros depurados, tenéis, como tenemos todos, en menor o mayor grado, una tara liberal, y además nosotros no podemos olvidar que vosotros durante seis años habéis estado sufriendo un impuesto laicismo que la mayor parte de las veces repugnaba vuestras conciencias”⁷³.

Requiere mención especial la consideración que se dio a la enseñanza de la Historia patria, considerándose la Geografía una asignatura poco importante en la enseñanza primaria, sin embargo, a la Historia se le otorgó un gran valor educativo, pues a través de ella se transmitiría el amor a la patria⁷⁴.

Las depuraciones afectaron igualmente a las Escuelas Normales, impidiendo el acceso a los alumnos del Plan Profesional que hubiesen tenido profesores de dudosa reputación, resultando ser la mayoría de ellos⁷⁵.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, la escuela resultante de la Guerra Civil se caracterizó por el uso exclusivo de la lengua castellana, el predominio de las materias humanísticas que enseñaban las grandezas del pasado con una metodología puramente memorística. Tuvo lugar la separación por sexos ofreciendo una educación muy diferenciada y sexista⁷⁶. Las escuelas rurales de niñas debían preparar a madres de

⁷³ CÁMARA VILLAR, G.: *Ibid.*, p.19.

⁷⁴ ESCOLANO BENITO, A.: “Discurso ideológico, modernización ...”, *Op. cit.*, pp.7-27.

⁷⁵ FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación y cultura en ...*, *Op. cit.*, p.189.

⁷⁶ MONES, J.: “Cuatro décadas de educación franquista: aspectos ideológicos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 3, 1976.

familia cristianas y campesinas, utilizando como recurso una educación intencionadamente emocional.

Fueron impuestas la Religión, la Historia, y la Lengua Española como mecanismo para la unificación y el imperialismo. Y todo ello, con el abandono de todo un conjunto de métodos activos, la incorporación del deporte y el juego y la investigación promovida por los pedagogos republicanos. La España de la autarquía era rural, y Franco se encargó de acentuar esta ruralidad por razones ideológicas, económicas y políticas. En los primeros años del franquismo y hasta el desarrollismo de los sesenta se buscó la cultura de la aldea, lo originario. No era necesario que la masa pasara de la mera alfabetización, se toleraría un aceptable porcentaje de analfabetos, por lo que los problemas escolares no supondrían una gran preocupación para el Estado⁷⁷.

La ordenación legal de la primera enseñanza, propuso cambios en el orden técnico e innovaciones pedagógicas: se procedió a la graduación en armonía con el desarrollo psicológico de los alumnos, organización cíclica de las enseñanzas en tres grupos⁷⁸: Instrumentales, Formativas y Complementarias; elaboración de cuestionarios que determinen las actividades en cada período y se establece por primera vez la cartilla escolar y certificado de escolaridad⁷⁹.

Se llevó a cabo una política hostil con medidas que discriminaban a la escuela pública, tales como la poca exigencia para formar parte del cuerpo de maestros rurales

⁷⁷ NAVARRO SANDALINAS, R.: “El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)”, en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8, 1989, pp. 167-180.

⁷⁸ Artículo 37 de la Ley de 17 de julio de 1945, B.O.E. 18-VII-1945.

⁷⁹ MAYORDOMO PÉREZ, A.: “Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)”, en ESCOLANO BENITO, A. Y FERNÁNDEZ LOSADA, R.(eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, pp.147-174.

o el sueldo inferior que se le asignó al maestro rural. Durante estos años se truncó el proyecto educativo del Gobierno republicano. Los vencedores crearon una nueva educación, caracterizada por un sistema de enseñanza autoritario y disciplinado. Los métodos pedagógicos utilizados despreciaban las aportaciones de la renovación escolar. Se trataba de una pedagogía caracterizada por:

- El dogmatismo autoritario del maestro, lo que impedía la comunicación en el aula.
- El memorismo o reproducción de ideas sin dar importancia a la inteligencia.
- El individualismo que evitaba el trabajo en equipo⁸⁰.

Las escuelas de esta época eran entidades sociales que pertenecieron al aparato ideológico del Estado, impregnadas de los sucesos históricos del momento. En estos años, preponderaban los intereses abstractos y, como consecuencia de ello, se enfocó la actividad escolar en el sentido de captar los valores espirituales. Se oponía con dureza a la democracia, el laicismo y cualquier expresión de renovación pedagógica, procedente del régimen anterior. Los valores que se transmitían en la escuela se concentraban en torno a la patria, que era una e indivisible; a la religión, católica, apostólica y romana y a la familia, entendida como unidad básica, a partir de la cual se definían los valores morales y los roles propios de la sociedad. Durante la dictadura franquista los instrumentos pedagógicos, trataron de transmitir un sistema de valores basado en el tradicionalismo, autoridad, obediencia, orden y religión. Se idealizó un modelo de familia y de escuela⁸¹.

⁸⁰ NEGRÍN FAJARDO, O. (coord.): *Historia de la educación española*, Madrid, UNED, 2011.

⁸¹ MAYORDOMO PÉREZ, A.: “Nacional-catolicismo ...” ..., *Op. cit.*, pp. 147-174.

Se trataba de un modelo de escuela caracterizado por la confesionalidad del Estado y los principios que regían en el nacional-catolicismo⁸². Era una escuela pobre en cantidad y calidad. Para la clase dominante, una burguesía conservadora, no era prioritario resolver el problema escolar español, ya que la cultura era un medio de dominación, que reproducía las élites para el poder. Por ello, para producir técnicos y especialistas no harían falta muchas escuelas, solamente aquellas capaces de ofrecer una enseñanza a los hijos de la clase dominante⁸³.

Así, se agravaron aún más las diferencias entre la escuela rural y la urbana, a pesar de algunos aspectos previstos por la Ley de Instrucción Primaria de 1945 y la Ley de Construcciones Escolares de 1953⁸⁴.

Ya en 1945 el sistema educativo concebido en la etapa republicana había sido completamente erradicado y permutado. Se mantuvo en cierta manera el sistema anterior en los espacios que controlaron los republicanos hasta marzo de 1939, pero seis años después el modelo de educación franquista estaba ya totalmente conformado. En 1945 se consumó un modelo de escuela opuesta a la republicana, integrista, muy vigilada, basada en el patriotismo, la autoridad y el sentido jerárquico⁸⁵.

Se trataba de una enseñanza dogmática, caracterizada por la disciplina, que sirvió como instrumento propagandístico para el adoctrinamiento de las generaciones

⁸² ESCOLANO BENITO, A.: “La educación durante el franquismo”, en ESCOLANO BENITO, A., *La Educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 159-218.

⁸³ NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria durante el primer franquismo (1936-1975)*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.

⁸⁴ La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII) en el Título II, “La Escuela”, capítulo I, dedicado a la organización general, concreta el número de escuelas en su artículo 17: “El Estado estimulará la creación de Escuelas, y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes”.

⁸⁵ GUTIÉRREZ LÓPEZ, A.: “Educación y depuración...”, *Op. cit.*

futuras, con el predominio de la Iglesia en la enseñanza⁸⁶. La propia Ley de 1945 sobre educación primaria reconocía “(...) que la formación del espíritu nacional era una disciplina esencial para iluminar y enfervorizar a niños y jóvenes; se intentaba conseguir una educación patriótica con objetivos como estos: el arraigo del amor a la patria, el canto a la disciplina y la solidaridad, la reafirmación de la convivencia, la predisposición a la actitud colectiva unitaria, la conformación de la moral patriótica”⁸⁷.

Se adoptó una concepción de la escuela rural asumiendo que ocupaba una posición de inferioridad. Era una escuela decimonónica y arcaica. Esta posición queda justificada por la incultura propia de la población campesina, la escasez de estímulos de estos niños, la carencia de recursos, lo que demuestra claramente que la política empleada era explícitamente clasista⁸⁸.

Corresponde que distingamos dos acepciones de la escuela rural en España durante estos años⁸⁹. Una de tipo administrativo, que es la que contenían implícitamente la Ley de Educación Primaria de 1945 y el Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24 de octubre de 1947. Y otra, que justificaba la situación de inferioridad en que se encontraba la escuela rural durante esta época: “Cuando la población es predominantemente campesina, con toda la multitud de circunstancias de carácter escolar que ello implica, cuando el ambiente está denso de incultura, y es notable la

⁸⁶ Cabe destacar SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1941. Agustín Serrano de Haro (1899-1981) desarrolló su actividad pedagógica en la escuela primaria y, sobre todo, en la inspección, llegando a ocupar el cargo de inspector general de enseñanza primaria. Fue vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía y escribió distintas obras de carácter histórico-filosófico, didáctico, de formación religiosa y de organización escolar, publicadas por la editorial Escuela Española que ofrecía un amplio catálogo compuesto por obras escolares, libros de lectura para cada grado y una biblioteca para los maestros. Su pensamiento educativo, arraigado en los principios del nacional-catolicismo, está fuertemente influenciado por la obra educativa de A. Manjón y P. Poveda.

⁸⁷ MAYORDOMO PÉREZ, A.: “Nacional-catolicismo ...”, *Op. cit.*, p. 152.

⁸⁸ GARRETA BOCHACA, J. y LLEVOT CALVET, N. (eds.): *Escuela rural y sociedad*, Lleida, Universidad de Lleida, 2008.

⁸⁹ GARCÍA HOZ, V. (dir.): *Diccionario de pedagogía Labor*, Barcelona, Labor, 1964, p. 367.

miseria de estímulos, de elementos de trabajo, de recursos para desenvolverse, tenemos una escuela típica, distinta de la que, por contraposición, podríamos llamar urbana, rica en asistencias eficaces”. Esta definición se basa en el concepto de escuela rural esbozado por Serrano de Haro⁹⁰ quien además propone la ampliación del concepto no sólo a las escuelas alejadas de los medios urbanos, puesto que:

“... la realidad docente española exige la ampliación del concepto hasta abarcar una multitud de Escuelas que, desde el punto de vista del ambiente en que se desenvuelven, de la técnica del trabajo y de los imperativos del medio, son de carácter predominantemente rural, aunque radiquen en pueblos grandes y estén próximas a núcleos urbanos considerables y hasta enclavadas en ellos mismos. Por ello, es más exacto, sin duda, el concepto de Escuela rural aceptado en la Semana Pedagógica celebrada en Málaga en el año 1935: Se considera Escuela rural toda Escuela enclavada en núcleos de población en que predominen las actividades agro-pecuarias”⁹¹.

“(...) Una definición amplia integraría todos aquellos centros situados en el medio rural, entendiendo por medio rural aquél en que se da un *modus vivendi* dependiente de una producción agraria y pecuaria”⁹².

La escuela rural era el único sitio en donde los futuros ciudadanos españoles podían aprender leyes esenciales para la vida: la ley del trabajo, la caridad, y la ley de la hermandad, que sustenta la patria. El maestro de esta época era el único que poseía el conocimiento y la cultura que lo acreditaba para la enseñanza, por ello, aunque en

⁹⁰ SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural ...*, *Op. cit.*, p. 14.

⁹¹ ROMERO MARÍN, A.: “Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales”, en *C.E.D.O.D.E.P.: La Escuela Unitaria Completa*, Madrid, C.E.D.O.D.E.P., 1960, p. 35.

⁹² SAURAS JAIME, P.: “Escuela Rural”, en *Acción Educativa*, 51, 1988, p. 10.

muchas familias no se diera un gran respeto por la asistencia de los hijos a la escuela ni interés por el estudio, el maestro era una figura muy respetada.

El alumno era una parte de un modelo educativo que no tenía en cuenta sus intereses ni opiniones. Se limitaba a recibir y aprender de forma pasiva lo establecido por el Estado. El maestro quedó relegado a ser un reflejo del buen funcionario, cumplidor y buen cristiano, que además en muchas ocasiones se encontraba de paso.

Agustín Serrano de Haro en su influyente obra *La escuela rural*⁹³, publicada en 1941, describe los problemas propios del entorno al que pertenece esta escuela:

“...ausencia de una preocupación social educativa, brevedad de la vida escolar, irregularidad de la asistencia, exigencia familiar de una cultura mínima, pobreza económica, carencia de colaboraciones. Caracteres vivos, problemas concretos que determinan la existencia de muchísimas más Escuelas rurales que las que pudiera recoger una estadística minuciosa; que determinan el que casi toda Escuela española tenga algo, tenga mucho de Escuela rural”.

La escuela rural estaba destinada a los desheredados campesinos, zonas donde predominaban las actividades agropecuarias, como se ha señalado anteriormente, abandonada por gobernantes y maestros⁹⁴.

En la escuela rural el maestro lo era todo, la escuela sería lo que el maestro quisiera hacer de ella. Para Serrano de Haro, el maestro que formara parte de esta

⁹³ SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural ...*, *Op. cit.*, p.23.

⁹⁴ “La Escuela rural es una de las instituciones más nobles, trascendentales y eficaces de la Patria. Cuantos piensen en la Patria y amen su grandeza han de preocuparse de la Escuela rural; más los primeros en esta preocupación y este amor han de ser los propios Maestros”. Cfr. SERRANO DE HARO, A.: *Ibid.*, p. 23.

escuela tenía que hacerlo por vocación. Debían enseñar en ella los que tuvieran mayor preparación y no los del final del escalafón. Señala en la citada obra que: “La profesión de Maestro como el Sacerdocio, como la Medicina, no se puede, no se debe ejercer sin vocación. Son trabajos y afanes los suyos que exigen la total entrega del espíritu, el negarse a sí mismo para darse a los demás, sin regateos de generosidad, superando siempre la letra que mata con el espíritu que vivifica”⁹⁵.

Pero la figura del maestro como consecuencia de la depuración⁹⁶ era en ocasiones escasa, por lo que muchas de las plazas vacantes de las escuelas rurales se tenían que cubrir con militares sin mucha formación. Las escuelas rurales, al igual que las urbanas se ajustaban al ideario del nacional-catolicismo, a lo que hace especial mención la Ley de 17 de Julio de 1945. El sentimiento de la Patria es el primer valor impuesto a los niños que debían aceptarlo sin admitir crítica alguna, siendo la nación el elemento utilizado como nexo entre la idea de Patria y Estado. “La trilogía Patria-Nación-Estado es presentada como una realidad absolutamente fundida. Entre estas imágenes no existe solución de continuidad. El Estado, sus leyes y sus autoridades son la nación organizada y la nación, comunidad de intereses, de origen y de destino, es la Patria-tradición, la Patria-madre, la Patria-familia. Resumen y personificación de estos tres conceptos que exigen absoluta sumisión, obediencia y lealtad, es el Jefe, el Caudillo Franco, único intérprete de la voluntad de la Patria, y símbolo supremo de España”⁹⁷.

⁹⁵ Cuando Agustín Serrano de Haro escribió en sus obras la palabra Maestro, lo hizo con mayúscula, incluso hacía mención especial a ello en la citada obra sobre métodos y programas de enseñanza, perteneciente a los folletos de orientación y divulgación pedagógica, cuando escribió: “Es muy fácil soñar *siendo Maestro* (y conste que yo escribo siempre Maestro con mayúscula), pero es más fácil todavía que, aun habiendo leído y estudiado mucho, esos sueños se conviertan en terrible pesadilla al tener que vivirlos y encarnarlos en una Escuela con setenta chiquillos desiguales en ambiente, en aptitudes y en edad, con una asistencia irregular, con una falta asombrosa de elementos de colaboración y de trabajo. SERRANO DE HARO, A.: *Los cimientos de la obra escolar*, Madrid, Escuela Española, 1944, p. 3.

⁹⁶ El hecho histórico de la depuración de maestros es un asunto que por sí solo requiere un estudio monográfico, y que ha sido ampliamente abordado por tratados destinados en exclusividad a esta materia.

⁹⁷ CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional catolicismo y escuela ...*, *Op. cit.*, p. 307.

La escuela rural unitaria, con un maestro por pueblo y todos los alumnos en un aula, que en ocasiones, albergaba también la vivienda del maestro o bien, la vivienda estaba adosada a la escuela, con escasos sueldos, fue la imagen de la educación en España en este período. La graduación escolar, iniciada a comienzos de siglo, no se había atendido y estadísticamente sus cifras eran poco relevantes. La primera campaña de alfabetización del franquismo data de marzo de 1950. Durante más de diez años se trató de remediar la situación de extrema precariedad cultural en que se encontraban numerosas zonas del país. En 1953, el Ministro de Educación Joaquín Ruiz Giménez, con la Ley de Construcciones Escolares, llevó a cabo el primer intento desde la Guerra Civil, de hacer frente al deficiente estado de los equipamientos escolares. La Ley articuló un sistema flexible que contempló la adaptación a las distintas situaciones que se presentaban, como la gestión descentralizada en Juntas Provinciales que subvencionaban a los Ayuntamientos, conciertos con éstos o la construcción exclusiva por parte del Ministerio cuando quedaba declarada legalmente la situación de pobreza del Ayuntamiento. Pero esta Ley no resultó ser muy efectiva como consecuencia de la escasez de recursos para su financiación⁹⁸.

En un período de veinte años la población analfabeta disminuyó un 9,63%. En 1953, la Ley de Construcciones Escolares obligaba al Estado a consignar en los presupuestos estatales los créditos necesarios para construir no menos de 1.000 escuelas anuales durante un período mínimo de diez años, pero la penuria económica impidió la realización de este plan hasta tres años después. El I Plan de Construcciones Escolares se dio por terminado en diciembre de 1963⁹⁹.

⁹⁸ LOZANO SEIJAS, C.: “La educación en España ...”, *Op. cit.*, pp. 253-277.

⁹⁹ NOGUEIRA, R.: *Principios constitucionales del Sistema Educativo Español*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1998.

En esta época se llevaron a cabo medidas para atajar el problema del analfabetismo que presentaba el país. Hay que destacar que, además de aplicar las labores puramente alfabetizadoras, también se realizaron actividades complementarias, tales como proyecciones cinematográficas, representaciones teatrales, emisoras radiofónicas de divulgación, concursos educativos, distintas instituciones de la época colaboraron en la realización de actividades, así la Sección Femenina realizó cursos de labores, religión, convivencia, educación política, educación física, clases de corte, baile y canto y el Frente de Juventudes llevó a cabo actividades de juegos recreativos, educación física, teatros de guiñol y concursos de canto. El resultado de estas campañas no fue muy bueno a pesar del entusiasmo puesto en la realización de éstas y el problema del analfabetismo duró más tiempo del deseado. Entre las medidas meramente alfabetizadoras cabe destacar la realización de campañas destinadas a reducir el analfabetismo en zonas de elevado porcentaje, que eran la mayoría, y la instrucción de aquellas personas que habían superado la edad escolar. Para corregir esta situación, se determinó que fueran los alcaldes las personas encargadas de vigilar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar llevando a cabo sanciones con multas la falta de asistencia a clase¹⁰⁰.

Con el Concordato de 27 de agosto de 1953, se reconoció por parte de la Santa Sede, el Régimen y su legitimación exterior. El artículo 26 disponía que la educación impartida en todos los centros docentes del país, debía estar conforme con el dogma y la moral católica¹⁰¹. Se rompía así un largo proceso en el que habían luchado en España la Iglesia católica y la sociedad civil y, con ello, se compensó a la Iglesia por el apoyo y alineamiento con el régimen militar.

¹⁰⁰ PÁRRAGA PAVÓN, C.: “Educación durante el franquismo”, en *Temas para la Educación*, 11, 2010.

¹⁰¹ NAVARRO GARCÍA, C.: *La educación y el Nacional-Catolicismo*, Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, p. 69.

1.2. EL DESARROLLISMO DE LOS AÑOS SESENTA Y LA ESCUELA RURAL

En estos años cambió la estructura del sistema educativo y tuvo lugar una renovación de las formas de educación más acordes con la comunidad internacional, combinándose las anteriores tradiciones pedagógicas con tendencias educativas más modernas, que anunciaban el cambio en la metodología de los años sesenta. Se potenció la sociedad industrial y la escuela rural como modelo tradicional de escuela quedó en el olvido. La escuela rural de la España de los años sesenta no había cambiado casi nada, presentaba las mismas características que las escuelas de épocas anteriores, pudiéndose identificar con el modelo de escuela rural descrito por Agustín Serrano de Haro en los años cuarenta. Prevalecía otro tipo de cultura, con nuevos mecanismos de producción donde la escuela rural tradicional, unitaria o graduada, cambió de orientación y pasó a responder al modelo propuesto por las reformas llevadas a cabo a finales del siglo XX. Se invitaba al abandono del campo y del sector primario en favor de la industrialización, quedando únicamente en el campo, aquellos que no eran capaces de incorporarse a esta nueva corriente¹⁰².

El país ante las demandas europeas de empleo surgidas a principio de los años sesenta, necesitaba transformar la masa trabajadora ignorante en obreros especializados por lo que, en septiembre de 1963 se llevó a cabo otra campaña de alfabetización, regulada por el Decreto 2124/1963, de 10 de agosto¹⁰³. En él se especificaba una serie de medidas para la denominada por el régimen “Guerra de Liberación”, donde el objetivo no quedaba solamente en la mera alfabetización, sino que se planteaba además:

¹⁰² HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.: “La escuela rural en España ...”, *Op. cit.*, pp. 113-136.

¹⁰³ Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, por el que se regula la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963).

“Cerrada así la fuente principal del analfabetismo y estimulado el cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, llega el momento de realizar un impulso final que termine con la herencia de analfabetos y desarraigue de la geografía patria ese grave mal.

Las circunstancias en que se acomete esta empresa contra el analfabetismo dan a ésta mayor dificultad que en ocasiones anteriores, ya que la meta de alfabetización se fija hoy (superando los niveles mínimos establecidos anteriormente) en la exigencia de proporcionar al que es objeto de la campaña una real capacidad de lectura, asimilación, reelaboración y expresión por escrito de lo leído en una nueva forma”.

Se empezó a exigir el Certificado de Estudios Primarios o la Tarjeta de Promoción Cultural que se concedía a todo adulto matriculado en las escuelas de adultos para poder celebrar cualquier contrato de trabajo, por lo que se implicó a todos los organismos posibles¹⁰⁴. Se obligó a las Juntas Municipales a llevar rigurosos censos de analfabetos y las empresas colaboraron permitiendo a sus trabajadores la asistencia a clase. Se crearon escuelas especiales para la alfabetización de adultos organizándose la lucha contra el analfabetismo residual. La Campaña Nacional de Promoción Cultural que se emprendió a partir de septiembre de ese mismo año, en la que tomaron parte cinco mil maestros ingresados recientemente en el Magisterio, tenía como objetivo principal acabar con el analfabetismo de los tres millones de personas mayores de diez años, de las cuales casi dos eran mujeres. Para ello se creó una Comisión que organizara y dictara normas para el desarrollo de la campaña. Dicha Comisión estaba auxiliada por otras Comisiones provinciales y asesorada por una Junta Nacional presidida por el Ministro de Educación Nacional, Manuel Lora-Tamayo Martín. Los españoles menores

¹⁰⁴ BASCUÑÁN CORTÉS, J.: “A cada uno su oficio... educación y promoción profesional”, en MAYORDOMO, A. (coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999, pp. 181-242.

de sesenta años estaban obligados a poseer un Certificado de Estudios Primarios¹⁰⁵. En caso contrario, tendrían que participar en unas pruebas para su obtención e inscribirse en el centro de analfabetos para poder participar en la campaña, recibiendo una formación. Si después de cuatro años no superaban la prueba, obtendrían un certificado de aprovechamiento, la tarjeta de “Promoción cultural” que serviría a los ciudadanos analfabetos para ejercer sus derechos públicos¹⁰⁶.

El certificado de estudios servía para el ingreso en centros oficiales de enseñanza después de los doce años y en caso de no tenerlo, se requería otro título específico. Las empresas exigían el certificado a sus trabajadores o bien posibilitaban la obtención del mismo, gozando de beneficios de exención de impuestos. Los incumplimientos de estas obligaciones podían ser sancionados con multa. Igualmente, quedaban obligados los padres a inscribir en el censo a sus hijos analfabetos o carentes de educación fundamental. El Ejército también se ocupó de organizar cursos de educación fundamental para la obtención del certificado, denegando permisos a los soldados que no llegaran a obtenerlo e incluso, retrasando su licenciamiento hasta que superasen las pruebas.

El nuevo planteamiento del currículum se debió a la nueva generación de técnicos procedentes de las secciones universitarias de Pedagogía. En la segunda fase del franquismo se produjeron algunos cambios en las orientaciones pedagógicas, condicionados por la dinámica económica del país, que imponía sus leyes. “La salida del aislamiento a que quedó reducida España en la fase autárquica del nuevo régimen condujo a la apertura hacia las ideas que estaban vigentes en otros medios intelectuales y pedagógicos europeos y americanos, principalmente a aquellas que no sólo no eran

¹⁰⁵ BASCUÑÁN CORTÉS, J.: “A cada uno su oficio ...”, *Op. cit.*, p.195.

¹⁰⁶ Véase “Campaña de Promoción Cultural”, *Actualidad Educativa, Revista de Educación*, 156, 1963, pp. 43-44.

incompatibles con los núcleos dogmáticos de la ideología vigente, sino que servían a la implementación funcional de las expectativas del desarrollo educativo tecnocrático derivadas de los cambios económicos que se estaban operando en la sociedad”¹⁰⁷. La pedagogía de este período asimiló parte de las contribuciones del positivismo y funcionalismo que introdujeron criterios de racionalidad tecnológica y de productividad o eficacia en las estructuras educativas y en los procesos y métodos pedagógicos.

La innovación curricular más importante se materializó en los Cuestionarios Nacionales de la Primera Enseñanza, aprobados en 1953. Fueron el primer documento normativo que regulaba la actividad didáctica de los maestros, que hasta la fecha no había sido controlada en el sentido de que quedaba a criterio individual del profesor, enmarcada en los patrones establecidos por los manuales y por la inspección educativa. Los primeros Cuestionarios enunciaban unas normas didácticas para plantear supuestos y especificaban por temas los programas de las distintas asignaturas que formaban el plan de estudios. Para facilitar la puesta en marcha de los Cuestionarios, no se introdujo un cambio radical de metodología, ya que el profesorado se caracterizaba por estar muy aferrado a las prácticas tradicionales¹⁰⁸.

La concreción curricular de los Cuestionarios se efectuaba mediante un texto genérico, la enciclopedia, donde se trataban todas las materias que formaban parte del currículum del alumno. Las enciclopedias estaban organizadas por ciclos y en un conjunto de textos de distintos grados, siendo el núcleo básico del programa, la lección, como la unidad de trabajo escolar. La lección se trabajaba con un conjunto de

¹⁰⁷ ESCOLANO BENITO, A.: “Discurso ideológico ...”, *Op. cit.*, p.12.

¹⁰⁸ ESCOLANO BENITO, A.: *Historia Ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

actividades donde colaboraban el maestro y el alumno, plasmándose en ejercicios de aplicación que se desarrollaban en los cuadernos.

Ya en 1958 se creó el Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), que supuso un avance en las técnicas pedagógicas y en las prácticas ideológicas sobre los principios del régimen, expresando la voluntad modernizadora del sistema¹⁰⁹. El objetivo principal del CEDODEP fue el perfeccionamiento técnico de la enseñanza primaria. Una década después, en 1969, el Libro Blanco reconocía que este organismo supuso una importante novedad en el ámbito del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y en la orientación técnica elemental¹¹⁰. Su finalidad fue la renovación del sistema educativo, promovió cursos y seminarios orientados al personal docente directivo de la enseñanza primaria, acciones de diseño y experimentación de nuevas técnicas pedagógicas y planes y programas didácticos, de organización y evaluación. Otra de las funciones atribuidas al CEDODEP fue la orientación de los Centros de Colaboración Pedagógica, agrupaciones comarcales o de distrito que acogían a los maestros de una circunscripción para poner en común experiencias educativas con el fin de mejorar la enseñanza, coordinar la utilización de los recursos didácticos y la optimización de los rendimientos escolares. El CEDODEP marcaba las pautas de trabajo, proponía los temas de estudio y orientaba técnicamente su desarrollo. Estos centros, que venían funcionando con anterioridad, estaban coordinados por los inspectores de educación de cada zona y se reunían una vez, al menos, por trimestre. La mayor parte de esas innovaciones se difundieron en las publicaciones de la revista *Vida Escolar*, que mensualmente llegaba a todas las escuelas del país¹¹¹. El primer número de esta publicación periódica incluía orientaciones

¹⁰⁹ Véase TERRÓN BAÑUELOS, A.: “La profesionalización del magisterio en el tecno-franquismo: entre los valores eternos y la ciencia verdadera”, *Innovación Educativa*, 23, 2013, pp. 25-45.

¹¹⁰ *La educación en España. Bases para una política educativa (Libro Blanco)*, Madrid, MEC, 1969, p. 56.

¹¹¹ LÓPEZ MARTÍN, R.: *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*, Valencia, Universidad de Valencia, 2001, p. 148.

didácticas y organizativas. La publicación de esta revista fue una de las iniciativas que más influyó en la práctica de los maestros, como órgano de expresión e intercambio entre todas las escuelas de España, que difundió metodologías activas y la individualización didáctica entre otros avances.

La revista *Vida Escolar* era enviada puntual, mensual y gratuitamente a todas las escuelas públicas. Constituyó la principal vía de transmisión de los cambios curriculares iniciados a finales de los cincuenta¹¹². Las nuevas orientaciones pedagógicas y las más innovadoras prácticas escolares, tuvieron un eficaz cauce de difusión e intercambio por toda la geografía escolar a través de esta publicación en las dos décadas siguientes. También se crearon otras revistas como *Documentos o Información Bibliográfica*, que junto al Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional que surgieron en 1965 constituyeron una muestra del nuevo enfoque de la enseñanza primaria en España¹¹³.

Pero el desarrollo de la sociedad española puso de manifiesto que los Cuestionarios de 1953 no fueron un instrumento que sirviera para unificar el trabajo en las escuelas, ni asegurar una formación básica común a todos los niños que asistieran a ellas¹¹⁴. Este hecho se constató con los intensos movimientos migratorios que tuvieron lugar durante esos años de industrialización. Así, en 1962, cuando se emitió el Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, también llamado Banco Mundial, el contexto en que se encontraba España vendría caracterizado por: “la incorporación a nuestro contexto de la concepción socio-educativa que vincula la

¹¹² BEAS MIRANDA, M.: “Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970”, *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, (1), 2010, pp. 402-403.

¹¹³ Véase “Reforma de la Ley de Educación Primaria”, *Actualidad Educativa, Revista de Educación*, 172, 1965, p. 65.

¹¹⁴ LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a T.: “Planes y programas escolares ...”, *Op. cit.*, p. 188.

educación y el desarrollo; el avance de una intensa preocupación por una capacitación para el empleo; y la presencia de algunos iniciales signos de búsqueda de racionalidad en la política pedagógica”¹¹⁵.

Se indicaba al gobierno español la necesidad de conectar la educación con el desarrollo tecnológico. De acuerdo con estas circunstancias, el mencionado Informe¹¹⁶, planteaba como objetivos prioritarios que todos los niños de seis a once años de edad recibieran educación y la necesidad de una formación profesional para aquellos que continuaran sus estudios, prestando especial atención al mundo rural, al considerar que una adecuada educación general era indispensable para poder incorporar los nuevos métodos de producción. Ante una economía en expansión, se produciría un fuerte incremento en la demanda de trabajo, por lo que habría que aumentar la cifra de cuantos recibieran educación científica y técnica, prioritariamente en colegios de segunda enseñanza sin olvidar la universidad. En este mismo Informe se reconocieron los esfuerzos realizados en este sentido, aunque se consideraba que la situación estaba lejos de alcanzar los objetivos¹¹⁷.

La Orden ministerial de 22 de abril de 1963¹¹⁸, intentó poner fin a esta situación quedando plasmada en el preámbulo de la misma:

“Las necesidades, cada día más apremiantes, de una formación que capacite a los niños para vivir en un mundo sometido a un proceso de transformación incesante, obligan a la escuela Primaria a revisar los esquemas tradicionales que

¹¹⁵ MAYORDOMO PÉREZ, A.: “Nacional-catolicismo ...”, *Op. cit.*, p. 153.

¹¹⁶ *Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: El desarrollo económico de España*, Oficina de Coordinación y Programación Económica, Madrid, 1962.

¹¹⁷ GÓMEZ AYAU, E.: “La enseñanza, la extensión agraria y el informe del banco mundial”, en *Revista de Estudios Agrosociales*, 1962, pp.155-167.

¹¹⁸ Orden de 22 de abril de 1963, por la que se regula la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias. (B.O.E. 29-IV-1963).

hasta ahora han servido de marco para la organización de sus tareas, así como a un constante perfeccionamiento de los procedimientos didácticos”.

Asimismo, en la citada Orden, quedó definido el conjunto de medidas que se debían tomar con el fin de incrementar el rendimiento de la actividad escolar y conocer el grado de conocimientos alcanzado por los alumnos en un momento decisivo para su escolaridad, concretándose en las siguientes:

- El curso como “unidad fundamental de trabajo escolar”¹¹⁹. Todas las Escuelas Primarias, exceptuándose las maternas y párvulos, tendrían que organizar sus actividades por curso, debiendo comprobar el rendimiento alcanzado por cada niño al final del mismo.
- La obligatoriedad de comprobar mediante instrumentos propuestos por la Dirección General, “pruebas nacionales”, el rendimiento al final de cada curso, con el fin de determinar la promoción o repetición, quedando constancia de ello en la Cartilla de Escolaridad¹²⁰.
- Los niveles de conocimientos, hábitos y destrezas que se debían alcanzar para la promoción al curso siguiente, vendrían dispuestos por la Dirección General de Enseñanza Primaria, con los asesoramientos técnicos oportunos¹²¹.

¹¹⁹ Artículo 1º de la Orden ministerial de 22 abril de 1963, por la que se regula la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias. (B.O.E. 29-IV-1963), p. 7087.

¹²⁰ Artículos 2º y 3º de la Orden ministerial de 22 de abril de 1963 por la que se regula la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias. (B.O.E. 29-IV-1963), p. 7087.

¹²¹ Artículo 4º de la Orden ministerial de 22 de abril de 1963 por la que se regula la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias. (B.O.E. 29-IV-1963), p. 7087.

Los niveles mínimos de las materias que configuraron la enseñanza primaria vendrían dados por la Resolución de la Dirección General de 20 de abril de 1964, junto con normas prácticas para su aplicación¹²².

Con la Ley de 29 de abril de 1964, se declaró obligatoria la escolarización desde los seis hasta las catorce años de edad, hecho que, en palabras de Mayordomo, “guarda relación con las necesidades del Plan de Desarrollo para lograr una proyección más amplia de las actividades educativas en beneficio de todos los españoles”¹²³, lo que supuso una importante reforma de este nivel educativo que atendía a la demanda de la sociedad española, y permitió la unificación obligatoria de todos los estudios básicos hasta los catorce años. Esta medida fue posible gracias a la mejora de las infraestructuras escolares llevadas a cabo ya desde 1956 por Juan Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria. Los planes de construcciones escolares, junto con el establecimiento del transporte escolar de las escuelas comarcales ofrecieron unas condiciones suficientes para la ampliación de la escolaridad.

Esta ley se complementó con la de 21 de diciembre de 1965 que disponía por primera vez que la enseñanza primaria sería gratuita. Ese mismo año, se aprobaron unos nuevos Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria¹²⁴ en un intento de adaptar la escuela a los avances científicos, pedagógicos y sociales del momento. Se pasó a una época de la tecnocracia, que debilitó la esencia ideológica en que se sustentaba el régimen. En su aspecto formal, los Cuestionarios distribuyeron las distintas materias escolares organizándolas en contenidos, actividades y experiencias, para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales,

¹²² LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a T.: “Planes y programas ...”, *Op. cit.*, p. 189.

¹²³ MAYORDOMO PÉREZ, A.: “Nacional-catolicismo ...”, *Op. cit.*, p. 155.

¹²⁴ Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, aprobados por Orden de 8 de julio de 1965 (B.O.E. 24-IX-1965), por la que se aprobaron los cuestionarios que habían de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias.

que el niño tendría que ir adquiriendo de forma gradual y progresiva para ir configurando su personalidad¹²⁵. Se pretendía encontrar en ellos unas cualidades que tuvieran en cuenta los cambios producidos en la sociedad como consecuencia del desarrollo procurando la formación de integral del educando¹²⁶.

En 1968 accedió al Ministerio de Educación y Ciencia Villar Palasí, quien consideró que el sistema educativo debía ser reformado en su totalidad. Inició para ello, una reforma centrada en dos fases distintas: una, de estudio previo de los defectos existentes en el sistema educativo; y otra, de propuesta de soluciones, ambas reflejadas en el Libro Blanco de la Educación publicado en febrero de 1969, que sirvió de base a la ley de 1970, en un intento de introducir la educación moderna en España.

¹²⁵ BENSO CALVO, C.: “De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular del código social en la escuela franquista”, *Revista Española de Pedagogía*, 225, 2003, pp. 337-362.

¹²⁶ MAÍLLO, A.: “Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria”, en ESCOLANO, A. (ed.): *Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, pp. 43-44.

1.3. ESTADO DE LA ENSEÑANZA EN LA LOCALIDAD DE CÁRTAMA

La situación educativa de la localidad de Cártama, situada en el Valle del Guadalhorce, aunque con gran escasez de recursos, contó con la dedicación exclusiva de los maestros que impartieron allí sus clases, desde antes de los años que ocupan nuestro estudio. Con una población marcada por grandes cifras de analfabetismo, son varias las causas que justifican estas circunstancias y que nos ayudan a entender los motivos de la gran preocupación que manifestaron en todo momento sus autoridades locales por la mejora de la educación. En esta localidad confluyeron varias causas determinantes para ser analfabeto: una población muy diseminada, una economía basada en la agricultura, y el aislamiento por la falta de comunicaciones. A estas circunstancias habría que añadir la pertenencia al sexo masculino o femenino¹²⁷.

La crisis persistente de la agricultura española, agravó las diferencias entre el campo y la ciudad, lo que provocó una fuerte disminución de la población rural, prevaleciendo los valores de la cultura urbana. Las zonas rurales andaluzas quedaron al amparo del latifundio, a un paro sometido a la fuerte estacionalidad de las campañas agrarias y a la ausencia de comodidades.

La sociedad rural era una microsociedad, autosuficiente y conservadora, lo que le garantizaba seguridad en muchos ámbitos de la vida, con expresiones culturales propias: tradición oral, musical, costumbres, fiestas populares, etc. Se trataba de una sociedad tradicional integrada, representada por una colectividad sin conflictos, sin agitación social, conformista y con un elevado equilibrio social interno, donde apenas se podían distinguir clases sociales¹²⁸. Predominaba la escasa estratificación socioeconómica entre los componentes del pueblo, que poseía unos valores comunes y

¹²⁷ BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de España*, Badajoz, Editora Regional de Extremadura, 2004, pp. 109-112.

¹²⁸ SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *La vida rural en la España del siglo XX*, Editorial Planeta, Madrid, 1975.

compartidos por todos sus habitantes: el tradicionalismo y la religión. Era igualmente apreciable, una fuerte impregnación ideológica en la población. El componente rural que dominó en la estructura de la sociedad española junto con las escuelas unitarias, fueron factores claves del sistema educativo en el nivel primario, elementos que perdurarían hasta bien entrada la industrialización¹²⁹.

En el Archivo Municipal de esta localidad, hemos tenido acceso a documentos que nos han servido como fuentes primarias para poder llevar a cabo un análisis del estado de la situación de la enseñanza desde 1940 hasta 1970, período en el que centramos nuestro estudio.

¹²⁹ BELTRÁN LLAVADOR, F.: *Política y Reformas curriculares*, Valencia, Universidad de Valencia, 1991, p. 66.

1.3.1. ÓRGANOS DE GOBIERNO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

El funcionamiento político de la dictadura franquista estuvo caracterizado por el criterio de autoridad y respeto a la jerarquía. La administración local y provincial estaban sometidas al Estado central en todos sus ámbitos, representado por el Gobernador Civil, a través del cual aseguraba sus intereses. Entre todas las competencias asumidas, como la presidencia de las diputaciones, tutela e inspección de corporaciones públicas y provisión de expedientes disciplinarios, también se encontraba al mando de muchas instituciones que ejercían el control ideológico y económico, como las delegaciones provinciales de los órganos de la administración central y en concreto, la delegación de Educación.

El Gobernador Civil nombraba a los alcaldes de los municipios de menos de 10.000 habitantes -y por tanto de la localidad de Cártama estudiada en esta investigación¹³⁰, asegurando de esta forma su idoneidad, actuando de presidente del consejo provincial de Enseñanza Primaria e intercediendo en las cuestiones educativas de la provincia¹³¹.

Los órganos de gobierno y la administración educativa de la dictadura franquista se dividieron en órganos centrales, provinciales y municipales.

Los cargos centrales eran el Ministro de Educación y el Director General de Educación Primaria; los de gobierno local, el Consejo Provincial de Educación

¹³⁰ En 1940 Cártama contaba con una población de 7.823 habitantes. INE: *Población malagueña en el siglo XX. Detalle municipal*, Estadísticas históricas.

¹³¹ ORTIZ HERAS, M.: “La dictadura franquista” en SÁNCHEZ SÁNCHEZ, I. (coord.), *Castilla-La Mancha contemporánea*, 1998, p. 217.

Nacional y la Comisión Permanente de Educación Primaria y los órganos municipales, las juntas municipales de enseñanza y sus comisiones permanentes.

El Ministro de Educación Nacional era el máximo representante en materia educativa¹³², dominando en todos los cargos de educación del régimen franquista el catolicismo. Durante la dictadura los ministros de educación que ostentaron el cargo fueron: de 1939 a 1951, José Ibáñez Martín; de 1951 a 1956, Joaquín Ruiz Jiménez; de 1956 a 1962, Jesús Rubio García-Mina; de 1962 a 1968, Manuel Lora Tamayo; de 1968 a 1973, José Luis Villar Palasí; en 1973, Julio Rodríguez Martínez y de 1974 a 1975, Cruz Martínez Esteruela.

A las órdenes del ministro se encontraba el Director General de Primera Enseñanza. A partir de 1942, se creó la Dirección General de Enseñanza Primaria con la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942¹³³, que se mantuvo hasta el nombramiento como ministro de Villar Palasí en 1968.

En cada provincia española el organismo supremo en Educación eran las Juntas Provinciales de Enseñanza Primaria. Con la Órdenes de 30 de diciembre de 1943 y la de 20 de enero de 1944 fueron sustituidas por las Comisiones Provinciales¹³⁴ y, a partir de 1945, por los Consejos Provinciales de Educación¹³⁵.

¹³² A partir de 1966, Ministro de Educación y Ciencia.

¹³³ Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942 (B.O.E. 24-IV-1942).

¹³⁴ Orden de 30 de diciembre de 1943 (B.O.E. 2-I-1944) y Orden de 20 de enero de 1944 (B.O.E. 24-I-1944).

¹³⁵ Artículo 112 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945).

Sin haber concluido la Guerra Civil, el Gobierno del General Franco aprobó la Orden de 19 de junio de 1939¹³⁶, por la que se creaban las Juntas Provinciales de Primera Enseñanza en las capitales de provincia, y las Juntas Municipales y Locales de Educación Primaria, que sustituían a los anteriores Consejos provinciales y locales del régimen republicano. Su aprobación fue justificada por el gobierno admitiendo ser “de decisiva importancia para conseguir dentro de la Primera Enseñanza que la Escuela reúna las condiciones adecuadas para su elevado fin (...) contar con organismos en cada provincia y, sobre todo, en cada localidad, que bajo la dependencia de este Ministerio (...) vigilen y controlen la Escuela y el Maestro en sus respectivas demarcaciones, aparte de cumplir otras misiones encaminadas a mejorar y perfeccionar la enseñanza primaria”¹³⁷.

Todas las decisiones en materia de educación pasaban por estos organismos. Tenían funciones muy similares: burocráticas, nombramientos y ceses de los miembros a cargo de las Juntas Municipales; promoción y fomento de la asistencia escolar obligatoria, de la enseñanza de adultos, del plan de construcción escolar, del estudio sobre la situación en cada provincia; organizativas y de supervisión, vigilancia del funcionamiento de las juntas municipales, cumplimiento y aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria en las escuelas de la provincia, visitas a las escuelas para conocer su problemática y dificultades y contribuir con los maestros e inspectores de Sanidad.

Las Juntas Provinciales vigilaban a las Juntas Municipales. No estaban constituidas por ningún miembro del Ayuntamiento de la capital de la provincia. Uno de los miembros de las Juntas Provinciales, era el Inspector Jefe de Primera Enseñanza

¹³⁶ Orden de 19 de junio de 1939 (B.O.E. 27-VI-1939), por la que se restablecen las Juntas Provinciales, Municipales y Locales de Primera Enseñanza. Con ella, quedaron disueltas las Comisiones provinciales creadas por Orden de 7 de Agosto de 1937.

¹³⁷ MARTÍ FERRÁNDIZ, J.: *Poder político y educación. El control de la enseñanza. (España, 1936-1975)*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002, p. 126.

de la provincia. Además constituían dicha Junta Provincial, una persona designada libremente por el Ministerio de Educación Nacional que actuaría como Presidente; el Jefe de Servicio provincial de Puericultura; un profesor o profesora numeraria de las Escuelas Normales, designado por la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza; un maestro o maestra con escuela en propiedad dentro de la provincia; un representante de la enseñanza privada; un eclesiástico designado por el Obispo de la Diócesis; un padre y una madre de familia con hijos matriculados en la escuela nacional, designados por la Asociación de Padres de Familia si la hubiera, y en caso negativo, por el Gobernador Civil¹³⁸. También formaban parte de ella el Arquitecto escolar de la provincia y el Jefe de la Sección Administrativa de la Primera Enseñanza que actuaba como Secretario (artículo 2º)¹³⁹.

Tanto las Juntas Provinciales como las Municipales tuvieron asignadas un gran número de competencias. A las primeras, se les asignaron dieciséis exceptuándose las relacionadas con la dirección técnica de la enseñanza, de la que se harían cargo los inspectores. Estaban encargadas de proponer al Ministro la creación de escuelas donde fuesen necesarias, el aumento de ellas donde no fueran suficientes, la conversión de las que fuesen más eficaces en su rendimiento, el traslado de las que estuvieran mal emplazadas o la supresión de las que no tuvieran suficiente número de matrícula o de las que la población escolar estuviese atendida por la iniciativa privada. También eran quienes solicitaban al Ministerio la creación de dependencias médico-escolares, las Cajas de Ahorros Escolares, Museos Escolares, Bibliotecas Escolares y circulantes, Colonias Escolares permanentes o para las vacaciones de estío, Cantinas Escolares y

¹³⁸ El Gobernador Civil era el mediador más importante en las cuestiones educativas relativas a la provincia.

¹³⁹ Artículo 2º de Orden de 19 de junio de 1939 (B.O.E. 27-VI-1939), por la que se por la que se restablecen las Juntas Provinciales, Municipales y Locales de Primera Enseñanza, p.297.

patrióticas y cuantas instituciones contribuyeran a la difusión de la cultura y la elevación moral del pueblo¹⁴⁰.

De acuerdo con el artículo 7º de esta Orden¹⁴¹, el día 27 de noviembre de 1940 quedaron citados por el Alcalde de la localidad D. Fernando Faura Gómez, habiendo sido designados por las autoridades u organismos competentes, los Vocales que constituirían la Junta Municipal de Educación Primaria de la Villa de Cártama¹⁴². El día 30 de noviembre de 1940, quedó constituida la Junta Municipal de Educación Primaria de la localidad, fijándose los días y horas en que debían celebrar sus sesiones ordinarias¹⁴³, al menos una al mes y siempre que las circunstancias lo hicieran necesario, de acuerdo con el artículo 8º de la citada Orden, que establecía que “para tomar acuerdos será necesario en primera convocatoria la presencia de la mitad más uno de los vocales. En segunda, podrán celebrar sesión los vocales siempre que se reúnan por lo menos tres.

Además, se reunirán y asistirán en pleno, necesariamente: 1º En la inauguración del Curso Escolar.- 2º Para inaugurar el funcionamiento de las Escuelas en distintos locales.- 3º En la celebración de las fiestas de gran solemnidad.- 4º Para organizar, al terminar el curso, los exámenes de los alumnos y exposición de los trabajos escolares.”

¹⁴⁰ Artículo 4º de la Orden de 19 de junio de 1939 (B.O.E. 27-VI-1939), por la que se por la que se restablecen las Juntas Provinciales, Municipales y Locales de Primera Enseñanza, p.297.

¹⁴¹ Artículo 7º de la Orden de 19 de junio de 1939 (B.O.E. 27-VI-1939), por la que se por la que se restablecen las Juntas Provinciales, Municipales y Locales de Primera Enseñanza, p.298.

¹⁴² A.M.C. 27-XI-1940. *Providencia de Alcaldía del día 27 de noviembre de 1940*, por la que se citan a los Vocales que han de constituir la Junta Municipal de Educación Primaria de la Villa de Cártama.

¹⁴³ A.M.C. 30-XI-1940. *Acta de constitución de la Junta Municipal de Educación Primaria de la Villa de Cártama*.

Esta Junta Municipal celebraría sesiones “los días quince de cada mes a las diez y seis horas, en primera convocatoria y a igual hora de los diez y siete en segunda.”¹⁴⁴

Según el artículo 9º de la citada Orden, los acuerdos adoptados por las Juntas Municipales se recogerían en un libro de actas debidamente numeradas y quedando firmadas por el Presidente y el Secretario de la Junta Provincial.

Las funciones de la Junta Municipal quedaron definidas en el artículo 10º de la Orden:

“1º Proponer a la Junta Provincial la creación, supresión, conversión, redistribución y traslado de las escuelas que crea conveniente.

2º Velar por que las escuelas que se hallen instaladas en locales adecuados dentro de las condiciones higiénicas y pedagógicas recomendables y que dispongan de mobiliario y material docente necesarios a la obra escolar.

3º Procurar que se facilite a los Maestros casa-habitación decorosa o que reciban con puntualidad la indemnización que les corresponda, según las Disposiciones de la Superioridad.

4º Intensificar los trabajos de las clases de adultos, tanto procurando la asistencia del mayor número posible de los que hayan de recibir instrucción y extendiéndole a los que, sin llegar a esa edad, no frecuenten la escuela, como invitando y estimulando a que ayuden en sus tareas al Maestro cuantas personas

¹⁴⁴ A.M.C. 30-XI-1940. *Acta de constitución de la Junta Municipal de Educación Primaria de la Villa de Cártama.*

puedan realizarlo, ya en la misma escuela o en otros locales designados por la Junta Local.

5º Organizar, al terminar el curso, de acuerdo con los Maestros, los exámenes de los alumnos y las exposiciones de los trabajos escolares, presidiendo su colaboración.

6º Proponer a la respectiva Junta Provincial de 1ª Enseñanza el establecimiento en la localidad, con arreglo a las condiciones de su clima y suelo, de campos agrícolas, con indicación de las experiencias más adecuadas que en ellos puedan efectuarse a la instalación de cotos escolares sericícolas, apícolas ó de avicultura y las aportaciones que el pueblo pueda ofrecer para su rápida implantación.

7º Fomentar la creación y desarrollo de Bibliotecas Públicas y Museos escolares y el establecimiento de Cajas Escolares, Asociaciones protectoras de la Infancia, Cantinas, Colonias de vacaciones y cuantas Instituciones puedan ser beneficiosas al mayor éxito de difusión de la Enseñanza Primaria.

8º Cuidar de la asistencia escolar auxiliando al Maestro para que sea lo más normal posible dentro del Curso Escolar.

9º Comunicar a la Junta Provincial cualquier irregularidad que adviertan en el funcionamiento de las Escuelas Nacionales, así como en el de las Escuelas privadas cuando resulte justificada esta Intervención.

10º Atender a los Maestros en sus justas reclamaciones, guardarles y hacer que les guarden los respetos y la consideración que a sus personas y a sus cargos son debidos, y prestar, así a los Maestros como a los Inspectores de 1ª. Enseñanza, el apoyo que soliciten para el mejor desempeño de sus funciones.

11º Recibir las quejas y reclamaciones que se presenten contra los Maestros, por negligencia e ineficacia, en el cumplimiento de sus deberes, trato indebido a los alumnos o cualquier otra causa, poniendo los hechos, sin otra intervención, en conocimiento de la Inspección respectiva.

12º Comunicar a la Junta Provincial cualquier irregularidad que notaran en la conducta pública de los Maestros, lo mismo que en la provincia cuando diese lugar a notorio descrédito.

13º Intervenir en todas las formalidades propias de toma de posesión y cese de los Maestros Auxiliares, Propietarios ó Interinos, extendiendo en los respectivos títulos las correspondientes diligencias, dando cuenta de ello a la Inspección provincial y a la Sección Administrativa de Primera Enseñanza.

14º Conceder, en caso de urgencia, permisos menores de ocho días a los Maestros para que puedan ausentarse de la Escuela, debiendo dejar los mismos debidamente atendida la enseñanza a Juicio de la Junta, quien lo comunicará al Inspector de la zona.

15º Cuidar de que los Maestros permanezcan en la clase durante las horas reglamentarlas, consagrados personalmente a la enseñanza, debiendo comunicar o denunciar inmediatamente a la Inspección cualquier hecho en contrario.

16º Acordar o proponer, en su caso, las recompensas que merezcan los Maestros por su celo, aplicación, laboriosidad y, en suma, por todas aquellas cualidades y virtudes que deben poseer, quedando facultadas las Juntas para la concesión de oficios laudatorios, votos de gracias u otras distinciones y premios y para proponer por conducto de la Inspección, aquellas recompensas que dependan de la Superioridad; debiendo figurar éstas y aquéllas como notas favorables en las hojas de servicios de los Interesados. Podrán, asimismo, las Juntas locales, otorgar a los alumnos de las escuelas públicas y a los padres de los mismos que se distinguen por su interés a favor de la educación de sus hijos, los premios en metálico, o en especies, de que puedan disponer.

17º Exigir de los Maestros propietarios o Interinos, cuando cesen en sus cargos, la entrega del material de la Escuela mediante inventario, haciendo la comprobación oportuna conforme a los antecedentes que obran en poder de la Junta designados por la misma la entrega se hará, en presencia de dos vocales de la Junta designados por la misma y llevará la firma de ambos y del Maestro saliente.

18º Del mismo modo entregarán el material de las Escuelas a los Maestros propietarios o Interinos cuando tomen posesión de ellas, extendiendo el inventario por duplicado, con la firma de los representantes de la Junta y del Maestro. De cualquier irregularidad que se advierta darán cuenta a la Inspección, a fin de exigir las responsabilidades a que haya lugar.

19º Reclamar los legados, donaciones, censos y demás recursos destinados a fines de educación primaria en el Municipio y que por cualquier motivo no se aplicase a su objeto.

20º Proponer a la Junta provincial la distribución de los días de vacación correspondientes a las fiestas locales.

21º Recibir e informar para su elevación a la Junta provincial los expedientes de apertura de Escuelas privadas. Los Vocales de la Junta podrán visitar, en cualquier momento, la Escuela, para darse cuenta de su estado y funcionamiento.

22º Velar, en fin, por el más exacto cumplimiento de las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional, denunciando a la Jefatura del Servicio Nacional de 1ª Enseñanza las negligencias o infracciones que pudieran cometerse”.

En las Juntas Municipales, el Alcalde era nombrado Presidente; un concejal, era designado por el Ayuntamiento; un maestro o maestra de escuela pública y otro representante de la enseñanza privada, si la hubiere, nombrados por la Junta Provincial de Primera Enseñanza; un eclesiástico designado por el Obispo de la Diócesis; un médico propuesto por el Gobernador Civil de la provincia; un padre y una madre elegidos por la Asociación Local de Padres de Familia, si la hubiere, en caso de no haberla por la Provincial y, en su defecto por el Gobernador Civil. El Secretario era elegido y designado entre los componentes de la Junta, exceptuándose los maestros (artículo 7º).

En 1940 Cártama contaba con una población de 7.823 habitantes¹⁴⁵. La composición de la primera Junta Municipal constituida en la localidad de Cártama tras la entrada en vigor de la Orden de 1939, fue la siguiente:

¹⁴⁵ INE: *Población malagueña en el siglo XX. Detalle municipal*, Estadísticas históricas.

COMPONENTES DE LA JUNTA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA VILLA DE CÁRTAMA (30-XI-1940)		
FUNCIÓN	NOMBRE	CARGO
Presidente	D. Fernando Faura Gómez	Alcalde de Cártama
Vocales	D. Manuel Godoy Vildre	Concejal del Ayuntamiento
	D. Francisco Romero Martín ¹⁴⁶	Maestro Nacional, designado por la Junta Provincial de 1ª Enseñanza
	D. Antonio Palomo Báez	Cura Párroco, a propuesta del Sr. Obispo de la Diócesis
	D. José Cuevas Fontalba	Médico de Asistencia Domiciliaria, a propuesta del Excmo. Sr. Gobernador Civil de la Provincia
	D. Francisco Rodríguez Rodríguez	Padre de Familia, a propuesta de la Asociación Provincial de Padres de familia
	D ^a . Carmen Rodríguez Román	Madre de Familia, a propuesta de la Asociación Provincial de Padres de familia
Tabla 1. Fuente: A.M.C. 30-XI-1940. Acta de constitución de la Junta Municipal de Educación Primaria de la Villa de Cártama Elaboración propia		

Según se hizo constar en el acta del día 30 de noviembre¹⁴⁷, quedaba nombrado como Secretario el Médico de Asistencia Domiciliaria de la localidad, D. José Cuevas Fontalba, a tenor de lo establecido en el artículo 7º, que impedía ostentar el cargo de Secretario a los maestros.

En el año 1942, Cártama contaba únicamente con dos escuelas unitarias de niños, número uno y número dos. El día catorce de febrero de este mismo año¹⁴⁸, el Inspector Jefe de Primera Enseñanza de la Provincia y de la localidad de Cártama, Don Francisco Guerrero Bravo, en una visita a la localidad puso de manifiesto que ambas escuelas estaban “perfectamente atendidas por sus maestros titulares”, los Sres. Romero

¹⁴⁶ D. Francisco Romero Martín fue maestro de Alejo García en la escuela unitaria nº1 de Cártama en su período inicial de formación y posteriormente como profesor preparador de los estudios de Magisterio, ya que Alejo estudió en modalidad libre.

¹⁴⁷ Por otra parte, se refleja en el acta que D. Manuel Godoy Vildre, Concejal del Ayuntamiento, no concurre a la sesión de constitución por encontrarse gravemente enfermo, sin perjuicio de posesionarle en su día.

¹⁴⁸ A.M.C. 14-II-1942. Acta de la reunión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama del Sr. Inspector Jefe y de la Zona, Don Francisco Guerrero Bravo. Se observa que esta fecha de reunión de la Junta Municipal corresponde a un sábado, habiéndose adelantado un día por ser el día quince, domingo, como fecha acordada en la constitución de la Junta para celebrar sesiones.

Martín y Rubio Cerón, “contra los que no tiene nada que objetar”. Sin embargo, debemos destacar las condiciones en que se encontraban los locales donde se ubicaban ambas escuelas. En primer lugar, señalar que las escuelas se encontraban en locales que se intentaban adaptar como espacios escolares, como quedó reflejado en acta de 1942¹⁴⁹, en el que el Sr. Inspector declaró que “por lo que respecta a los locales en que se encuentran instaladas, si bien se notan ciertas deficiencias, estas son debidas a que por no existir edificios adecuados, las escuelas han de estar instaladas en las casas que, entre todas, reúnen mejores condiciones para el caso”.

Hasta la Ley de Educación Primaria de 1945, las normas técnico-higiénicas para construcciones escolares, se regulaban mediante la Orden de 28 de julio de 1934¹⁵⁰.

En esta época, la zona se encontraba afectada por una epidemia de tifus. En la ciudad de Málaga la gran depresión económica, caracterizada por una fuerte inflación y la consecuente bajada de los salarios, explicaba las enormes proporciones del hambre y carencias, como la escasez de alimentos y vivienda, que se agravaron con una fuerte epidemia de tifus entre 1941 y 1943, si bien los primeros casos se habían detectado ya en 1939. Ante esta situación, en la reunión de la Junta Municipal el día catorce de febrero de 1942¹⁵¹, el Inspector recomendó a la Junta Municipal que se llevaran a cabo “con la mayor escrupulosidad las medidas que se habían dictado para combatir la epidemia de tifus, que en esta época parece ser se ha recrudecido algo”.

¹⁴⁹ A.M.C. 14-II-1942. *Acta de la reunión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama del Sr. Inspector Jefe y de la Zona, Don Francisco Guerrero Bravo.*

¹⁵⁰ Orden de 28 de julio de 1934, aprobando las Instrucciones técnico-higiénicas, que se publican, relativas a las construcciones escolares (Gaceta de Madrid 1-VIII-1934).

¹⁵¹ A.M.C. 14-II-1942. *Acta de la reunión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama del Sr. Inspector Jefe y de la Zona, Don Francisco Guerrero Bravo.*

Otro aspecto destacable fue la importancia que en el orden pedagógico se otorgaba a la celebración anual de la fiesta de final de curso, tanto por el estímulo que suponía para los alumnos y sus padres, como por tratarse de una norma de obligado cumplimiento.

En esa misma visita¹⁵², se reconocía la importancia que durante estos años se otorgó a las instituciones municipales y locales

“La Junta, vistas las manifestaciones del Sr. Inspector y reconociendo el beneficio que para la enseñanza suponen estas orientaciones, acuerda que se cumplan estrictamente y al efecto, las reuniones que mensualmente han de celebrarse, se adoptarán los acuerdos pertinentes, según la proximidad de los actos a que se refieran”.

Se reconoció asimismo la necesidad de mantenerlas y desarrollarlas, devolviéndoles gran parte de las atribuciones para influir en el tono y las características de la enseñanza, necesarias por otra parte, para huir del laicismo característico de la escuela republicana¹⁵³. Así las Juntas Municipales se encargaban de vigilar y controlar la escuela y el maestro sin invadir las competencias de la Inspección de Primera

¹⁵² A.M.C. 14-II-1942. *Acta de la reunión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama del Sr. Inspector Jefe y de la Zona, Don Francisco Guerrero Bravo.*

¹⁵³ Las ahora de nuevo denominadas Juntas locales de Primera Enseñanza, habían pasado por diversas etapas. Con el siglo XIX se reconocía el interés por la enseñanza elemental, nunca descuidada en nuestra historia -como se reconoce en el Preámbulo de la Orden de 19 de junio de 1939-, hasta el punto de haber sido España la primera nación que la impuso con carácter obligatorio en plena Edad Media. Sintetizando la legislación de la primera mitad del siglo pasado, nos encontramos ya con que en los pueblos (unidad social que sirve de núcleo a la creación de Ayuntamientos a partir de la Constitución de 1812), funcionaban las Comisiones locales de Primera enseñanza, subordinadas a las de las provincias, y encargadas de auxiliar a los Ayuntamientos en los servicios escolares a éstas atribuidas.

Enseñanza¹⁵⁴, además de poseer otras funciones encaminadas a mejorar y perfeccionar la enseñanza primaria.

La Orden de 19 de junio de 1939, fue probablemente, la primera disposición que propuso atribuir funciones administrativas a órganos específicos, aunque ya en períodos anteriores a la guerra, se había intentado hacer posible la participación democrática de la sociedad en la vida de las escuelas. Por efecto de esta orden las funciones subsistieron, pero ahora, el propósito sería sustituir los que habían sido instrumentos participativos por otros de control político e ideológico. Las Juntas, con su nueva configuración y funciones, permanecerían hasta prácticamente la promulgación de la Ley de 1970, si bien su funcionamiento se fue debilitando con el paso del tiempo siendo su operatividad cada vez más escasa¹⁵⁵.

En 1945 el estado de la enseñanza en Cártama continuaba en las mismas circunstancias. Los locales seguían siendo poco adecuados para albergar las escuelas, aunque de acuerdo con la disponibilidad de espacios en esos momentos en el pueblo, éstas se encontraban en los locales más amplios y apropiados. Tampoco cumplían los requisitos mínimos las viviendas de los maestros. De hecho, este asunto fue una de las preocupaciones del Magisterio español, uno de los principales cometidos de la Inspección, y la causa en numerosos casos del pesimismo, desmotivación, fracaso e incluso traslado de los maestros. Así, encontramos en el Acta de la Junta Local de sesión celebrada el día 9 de junio de 1945, presidida por el maestro y ahora alcalde D.

¹⁵⁴ Sobre la historia de la inspección educativa, véase: MAÍLLO, A.: *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*, Madrid, Escuela Española, 1967. Como órgano de expresión de la Hermandad de Inspectores, la revista Supervisión escolar constituyó una fuente importante para analizar las aportaciones de estos profesionales al proceso de renovación educativa.

¹⁵⁵ BELTRÁN LLAVADOR, F.: *Política y Reforma ...*, Op. cit., p. 65.

Francisco Romero Martín, que del resultado de la visita realizada por la inspección se concluía lo siguiente:

“(...) Se mantiene el antiguo estado de cosas referente a falta de condiciones de los locales en que se hallan instaladas las Escuelas públicas y las viviendas de los respectivos maestros, que no llenan cumplidamente los fines a que se destinan, si bien ocupan edificios de la mayor capacidad dentro de las características normales de construcción local”¹⁵⁶.

No solamente había escasez de recursos en la escuela rural, sino que además era una circunstancia común a todo el pueblo. En estos años, hubo una gran preocupación por dignificar la figura del maestro. Así, Serrano de Haro, escribió refiriéndose a esta situación que “en las aldeas, a estas dificultades de carácter económico y moral se une con mucha frecuencia algo más grave todavía: la misma imposibilidad física de encontrar una casa en debidas condiciones. Y no por malevolencia o incuria actual de los vecinos, sino lisa y llanamente porque no la hay. (...) el Maestro no puede ni debe vivir en un tugurio. Al mismo Estado, que lo manda allí a dignificar la vida ciudadana, incumbe que él comience por estar dignificado”¹⁵⁷.

Cabe destacar del análisis de las actas, la importante labor que ejerció el colectivo de Inspectores de Primera Enseñanza durante estos años, pues en muchas ocasiones se producían vacíos legales que propiciaban que ellos mismos tuvieran que adoptar normas que rigieran en sus zonas de inspección, además de encargarse en todo momento de velar por el orden y la organización de las escuelas y del maestro.

¹⁵⁶ A.M.C. 9-VI-1945. *Acta de la sesión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama de las Sras. Inspectoras*. Se observa que en esta fecha de reunión de la Junta Municipal la figura del Alcalde recae sobre el maestro de la escuela unitaria de niños nº 1, D. Francisco Romero Martín.

¹⁵⁷ SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural ...*, *Op. cit.*, pp. 36-37.

Encontramos en el acta de la sesión de 9 de junio de 1945, propuesta de la Inspección para subsanar una irregularidad observada durante la visita en la vivienda del maestro provisional de la Escuela número dos de niños, D. Ramón Ferreras:

“Que han encontrado así mismo que en la vivienda del maestro que rige la Escuela número dos de niños, que se encuentra instalada en igual edificio, vive una familia, ajena al maestro, pero con consentimiento de este y siendo dicho maestro provisional, calculándose que dejará de regir la escuela en breve plazo, hay que prevenir que para que el día en que el Sr. Ferreras cese en aquella quede la casa totalmente desalojada y en disposición de ser ocupada totalmente por el maestro que sea designado para el desempeño de la repetida escuela.

Con referencia a este punto el maestro Sr. Ferreras, manifestó: que por carecer de familia y no encontrar en esta localidad hospedaje adecuado se ha visto precisado a ceder temporalmente habitaciones en la casa a la familia del vecino D. Agustín García Márquez, que le asiste cumplidamente, pero que esta cesión se ha convenido bajo la formal promesa, hecha por el Sr. García Márquez de desalojar oportunamente las habitaciones que se le ha autorizado ocupar.

La Junta, por “insinuación” de la Inspección, acuerda unánimemente que sea notificado en forma legal, por la Presidencia, Don Agustín García Márquez, requiriéndole para que se apresta a dejar totalmente desocupada las habitaciones que disfruta, en la misma fecha en que cese en la escuela el maestro D. Ramón Ferreras, conminándole para en caso contrario con el desahucio legal”¹⁵⁸.

¹⁵⁸ A.M.C. 9-VI-1945. *Acta de la sesión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama de las Sras. Inspectoras.*

La realidad escolar en los años cuarenta en esta zona era desalentadora, pues la población crecía, pero no se construían más escuelas para las nuevas promociones, ya que no se destinaba presupuesto para ello, y las ya existentes se encontraban en muy mal estado. Los Ayuntamientos no se preocupaban de la escuela ni de la vivienda del maestro y tampoco pedían ayuda al Ministerio¹⁵⁹ para mejorarlas. En muchos pueblos el maestro ni siquiera tenía casa, aunque existía la posibilidad de reclamar una subvención con tal finalidad.

Como se desprende de las actas, en la localidad de Cártama las visitas de la Inspección incitaban a la movilización de la Junta Municipal. Al mismo tiempo, el propio Inspector promovería junto con el Gobernador Civil otras actividades que contribuyeran a la mejora de la situación de la enseñanza en la localidad, tales como la construcción de nuevas escuelas, Grupos Escolares y búsqueda de viviendas dignas para los maestros. La imposibilidad de no poder hacerse cargo de la escuela por no disponer de vivienda, era una causa bastante común en estos años.

Se intentó poner fin al problema de la vivienda de los maestros, a través de un plan de “Viviendas protegidas” al que se había acogido el Ayuntamiento:

“Por lo que respecta al primer caso expuesto por la Inspección, esto es, a la solución definitiva de la instalación de maestros, manifestó la Presidencia que éste asunto está en vías de solución por haberse acogido el Ayuntamiento a los beneficios

¹⁵⁹ En 1942 se organizó el Ministerio de Educación Nacional, creándose en él la Dirección General de Enseñanza Primaria.

de *Viviendas protegidas* por cuyo procedimiento espera que en plazo no lejano se cuente con edificios propios y capaces para este fin. La Junta quedó enterada”¹⁶⁰.

Ante el aumento de la población en edad escolar, la demanda de escuelas era un problema prioritario que se debía solucionar con urgencia, por lo que ya en 1945 comenzaron los acuerdos con la Corporación Municipal, con el fin de construir cuatro escuelas unitarias que ya en proyecto, serían insuficientes para satisfacer la demanda de acuerdo con el número de habitantes. Por ello, a pesar de haber iniciado expediente para la construcción de cuatro escuelas la Junta Municipal propuso gestionar con el Gobernador Civil de la Provincia de Málaga, solicitud de ayuda económica para construir dos grupos de tres escuelas cada uno. Así se hizo constar en acta¹⁶¹:

“Seguidamente se pasó a tratar de las construcciones escolares proyectadas en esta Villa, dando a conocer el Sr. Alcalde que por acuerdos y gestiones de la Corporación Municipal se han iniciado los expedientes para, con la ayuda oficial, construir cuatro escuelas unitarias en la población, pero ante las necesidades escolares de Cártama (Villa) que no cubren las cuatro escuelas mencionadas, la Junta acordó que se gestione cerca del Excmo. Sr. Gobernador Civil de la Provincia la ayuda económica para que las construcciones sean dos grupos a tres escuelas cada uno y al efecto, aprovechando el ofrecimiento de las Sras. Inspectoras, que en el día de mañana dichas Sras. y el Sr. Alcalde-Presidente soliciten audiencia del Excmo. Sr. Gobernador Civil de la Provincia, para conjuntamente exponerle estas

¹⁶⁰ A.M.C. 9-VI-1945. *Acta de la sesión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama de las Sras. Inspectoras.*

¹⁶¹ A.M.C. 9-VI-1945. *Acta de la sesión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama de las Sras. Inspectoras.*

aspiraciones así como cuantas sugerencias crean oportunas relacionadas con el mejor desenvolvimiento de la enseñanza”¹⁶².

A esta difícil situación, hay que añadir las circunstancias que caracterizaron a la localidad. Como hemos apuntado anteriormente, una de las peculiaridades que poseía aún Cártama era que se encontraba formada por numerosos núcleos diseminados de población, con las dificultades que ello conllevaba para el desarrollo de la enseñanza en la localidad. Por ello, ya en el año 1945, el Alcalde mostraba su preocupación cuando en esta misma reunión hizo especial mención al núcleo de Gibralgalia, que contando con más de mil habitantes no tenía escuela, por lo que propuso la creación de dos escuelas unitarias en este Partido rural, además de plantear la iniciativa de ir creando nuevas escuelas con el fin de cubrir las necesidades de la población:

“Ateniéndose a las dificultades del caso y como medio de empezar una gestión que paulatinamente llegue a resolver este problema, se acuerda proponer a la Superioridad la creación de dos escuelas unitarias en el citado Partido rural, para en lo sucesivo y con la celeridad que las circunstancias permiten ir creando nuevos establecimientos de enseñanza hasta cubrir las necesidades de aquel vecindario”¹⁶³.

De acuerdo con lo analizado, podemos observar que a fecha de 9 de junio de 1945 y quedando pocos días para la entrada en vigor de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre educación Primaria, la situación de la enseñanza poco había cambiado. Se seguían presentando los mismos problemas en cuanto al número de escuelas y sus deficientes instalaciones. Sin embargo, hay que destacar, por un lado, la inquietud de la Inspección

¹⁶² A.M.C. 9-VI-1945. *Acta de la sesión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama de las Sras. Inspectoras.*

¹⁶³ A.M.C. 9-VI-1945. *Acta de la sesión celebrada con motivo de la visita a la localidad de Cártama de las Sras. Inspectoras.*

por mejorar las condiciones tanto de las escuelas como de las viviendas de los maestros y por otro, el interés y la responsabilidad del Alcalde que, como maestro presentaba ante el insuficiente número de escuelas de la localidad.

La Ley pretendía unir al Estado con la enseñanza primaria provincial y municipal. Con esta integración conseguiría garantizar el principio de la unidad pedagógica. Por ello, consideró que los Consejos de Educación y las Juntas Municipales eran la representación genuina de la colaboración de la sociedad en el fomento y desarrollo de la Enseñanza local y provincial. Para ello, debían cumplir una triple función:

“Establecer, impulsar y vigorizar la enseñanza y las instituciones educativas. Proteger y defender en sus derechos al niño y sus educadores y velar por el cumplimiento de sus deberes. Actuar simultáneamente, como delegados de acción tutelar del Estado y representantes más directos de la sociedad, en la resolución de aquellos problemas y en la ejecución de aquellos trámites y decisiones que, en orden a la brevedad del tiempo y conocimiento de las características locales y personales, dentro, no obstante, de la unidad legislativa de la nación, convenga atribuir a sus facultades”¹⁶⁴.

Se crearon igualmente los Consejos Provinciales como:

“Organismo integrado por las autoridades provinciales, civiles, eclesiásticas y académicas, las representaciones genuinas de las instituciones educadoras y las personas de relieve e influjo social y profesional, con la misión específica de coordinar las actividades de las Juntas municipales y colaborar en el desarrollo y

¹⁶⁴ Artículo 106 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945).

funcionamiento de la vida escolar en la provincia respectiva, de conformidad con lo establecido en la repetida ley de 10 de abril de 1942”¹⁶⁵.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Consejos Provinciales, llevó a cabo una importante labor de control sobre los Ayuntamientos, con el fin de comprobar si en estos se habían constituido las Juntas Municipales correspondientes, de acuerdo con lo establecido por la Ley.

En esta línea, nos encontramos con la medida que se acuerda tomar el día 15 de octubre de 1948 y se dirige a aquellos Ayuntamientos que a esa fecha no habían constituido la Junta Municipal de Enseñanza, como había quedado ordenado mediante Circular de 29 de marzo de ese mismo año, o instando en cada caso al envío de la documentación acreditativa de dicho acto de constitución, según se hizo constar en acta:

“Este Consejo Provincial en sesión celebrada con fecha de ayer acordó dirigirse a aquellos Ayuntamientos que no han dado cuenta todavía de la constitución de la Junta Municipal de Enseñanza, como se ordenó en la Circular de 29 de marzo del corriente año, publicada en el Boletín Oficial de la provincia de 9 de abril, instándoles para que comuniquen si dicha Junta ha sido constituida enviando en tal caso a esta Secretaría copia certificada del acta de constitución y de las demás sesiones que haya celebrado como es reglamentario o en caso de no haberse constituido que proceda inmediatamente a su constitución.

¹⁶⁵ Artículo 111 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945). Este artículo se refiere a la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional, Ley Orgánica de 10 de abril de 1942 (B.O.E. 24-IV-1942), que representó un avance del Derecho Administrativo aplicado a la Educación. Se caracterizó por ser flexible y con una perfecta división de su Administración activa entre central y local. Con ella, se inició una etapa de desconcentración de funciones en organismos y entidades periféricas con el fin de ejercer la aplicación normal de las disposiciones legales en sus respectivos campos de acción.

Y siendo este Ayuntamiento uno de los que se encuentran en el caso señalado me dirijo a Vd. en cumplimiento del acuerdo adoptado con el encarecimiento de que sea cumplimentado a la brevedad posible”¹⁶⁶.

Las Juntas Municipales quedaron definidas en el artículo 108 de la Ley de Educación Primaria como “el organismo integrado por las autoridades locales, las representaciones genuinas de las instituciones educadoras y las personas que por su relieve e influjo social puedan colaborar en el desarrollo y funcionamiento de la vida escolar...”. Sus competencias y atribuciones quedaron recogidas en el artículo 109:

“a) Fomentar la asistencia escolar obligatoria; b) Velar porque en la vida escolar se apliquen los principios de esta Ley; c) Colaborar y ayudar en la instalación de los elementos materiales que hagan posible el desarrollo del cuarto período de graduación en las escuelas de su localidad; d) Proponer el arreglo escolar para la distribución de escuelas; e) Impulsar las construcciones escolares; f) Estimular la asistencia a las distintas enseñanzas de adultos; g) Defender el reconocimiento y aplicación de los derechos de los niños; h) Proteger al maestro en el ejercicio de sus derechos; i) Visitar las escuelas; j) Coadyuvar a la labor del maestro y del inspector municipal de sanidad para conseguir el buen estado sanitario de los niños; k) Intervenir en la comprobación del trabajo escolar, y l) Intervenir en la determinación del tiempo escolar”.

Las Juntas Municipales se reunirían como mínimo una vez al mes. En cada Junta habría una Comisión permanente de primera enseñanza¹⁶⁷, que tendría reuniones al

¹⁶⁶ A.M.C. 15-X-1948. *Acta de la sesión del Consejo Provincial de Educación*.

¹⁶⁷ La composición de la Comisión Permanente de la Enseñanza Primaria era: el alcalde, un eclesiástico y los tres representantes de F.E.T. (S.E.M., F.J. y S.F.), actuando como secretario de la comisión el maestro,

menos cada quince días, interviniendo en la toma de posesión y cese de los maestros, en la concesión de licencias a estos en casos urgentes y en la recogida de los datos estadísticos reclamados por autoridades de rango superior (art. 110).

Los Consejos Provinciales se encargaban de nombrar y cesar a los miembros de las Juntas Municipales, cooperando con éstas en la instalación de campos agrícolas, talleres de artesanía e industriales, y vigilaban su funcionamiento (art.112).

Tras la recomendación llevada a cabo por el Consejo Provincial de Educación de Málaga, dirigida al Alcalde de la Villa de Cártama, Don Francisco Segovia Ruiz, maestro, que posteriormente pasaría a dirigir el Grupo Escolar García del Olmo, el día 21 de octubre de 1948 tuvo lugar en especial convocatoria, en el Salón de Actos de la Casa Capitular, un acto mediante el cual quedó constituida la Junta Municipal de Enseñanza y Comisión Permanente. En primer lugar y una vez abierto públicamente el acto, dio comienzo éste por la lectura de los artículos 108 a 110 de la Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 y sus correlativos preceptos del Estatuto del Magisterio comprendidos en los artículos 243 al 249 del texto con fecha 24 de octubre de 1947, que trataban de la constitución de la Junta municipal de Enseñanza en su Pleno y Comisión Permanente. Entre los asistentes al acto se encontraban: el Alcalde, un gestor municipal, el cura párroco, el Inspector municipal de Sanidad, un Maestro Nacional representante del S.E.M., un representante del Frente de Juventudes, un padre de familia, una madre de familia y una Maestra Nacional.

La Junta quedó constituida sin representación de la sección Femenina por no estar organizada en aquel momento, prescindiendo igualmente de las representaciones

que lo era de la Junta. Artículo 246 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945).

correspondientes a Grupos escolares y Colegios de Enseñanza privada, por no haberlos en la localidad y su término, como exponemos a continuación:

COMPONENTES DE LA JUNTA MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE CÁRTAMA (21-X-1948)		
FUNCIÓN	NOMBRE	CARGO
Presidente	D. Francisco Segovia Ruiz	Alcalde de Cártama
Vocales	D. Antonio Vargas Bonilla	Concejal del Ayuntamiento
	D. José del Rosal Pérez	Cura Párroco Vocal de la comisión Permanente
	D. José Cuevas Fontalba	Inspector Municipal de Sanidad
	D. Francisco Rodríguez Roldán	Representante del Frente de Juventudes Vocal de la Comisión Permanente
	D. Miguel Vargas Roldán	Padre de familia
	D ^a . Dolores Roldán Faura	Madre de familia
	D ^a . Mercedes Jiménez Anglada	Maestra Nacional
Secretario	D. Francisco Romero Martín	Representante del S.E.M.
Tabla 2. Fuente: A.M.C. 21-X-1948. Acta de constitución de la Junta Municipal de Enseñanza de la Villa de Cártama. Elaboración propia.		

COMPONENTES DE LA COMISIÓN PERMANENTE DE ENSEÑANZA DE CÁRTAMA (21-X-1948)		
FUNCIÓN	NOMBRE	CARGO
Presidente	D. Francisco Segovia Ruiz	Alcalde de Cártama
	D. José del Rosal Pérez	Cura Párroco Vocal de la comisión Permanente
	D. Francisco Rodríguez Roldán	Representante del Frente de Juventudes Vocal de la Comisión Permanente
Secretario	D. Francisco Romero Martín	Representante del S.E.M.
Tabla 3. Fuente: A.M.C. 21-X-1948. Acta de constitución de la Junta Municipal de Enseñanza de la Villa de Cártama. Elaboración propia.		

Se acordó cumplir con celo y diligencia todo cuanto constituía atribución de esos organismos locales de enseñanza, elevando copia certificada del acta al Consejo Provincial de Educación de Málaga.

El día 6 de octubre de 1955, se procedió a la reorganización de la Junta Municipal de Enseñanza, quedando sustituido D. Antonio Vargas Bonilla y habiendo

sido designado por el pleno del Ayuntamiento para sustituirle en concepto de representante, al Concejal D. Martín Cruset Oliveras. Por haber cesado como cura párroco D. José Rosal Pérez, se nombró a D. José Almagro Vázquez. Igualmente, se designó a D. Miguel Martín Fernández como padre de familia en sustitución de D. Miguel Vargas Roldán. Y habiendo fallecido D. Francisco Romero Martín (quien fuera maestro de Alejo García), que ostentaba el cargo de Vocal Representante del S.E.M. y el Secretario de la Junta, había sido designado para su sustitución en uno y otro cargo el Maestro Nacional D. Francisco Segovia Ruiz.

1.3.2. EL ANALFABETISMO Y EL PROBLEMA DE LOS EDIFICIOS ESCOLARES

En la década de los años cuarenta y más concretamente en los primeros cuatro años de dictadura, los procesos de creación de escuelas fueron lentos y poco eficaces. El artículo 17 de la ley de 1945 proponía que el Estado creara una escuela por cada doscientos cincuenta habitantes, siempre que la iniciativa privada no lo hiciera. Esta actuación debe entenderse en el sentido de que la función del Estado era la de estimular la creación por otras entidades, pero no por sí mismo. Por ello, la construcción de los edificios escolares dependía en gran medida de la iniciativa de los Ayuntamientos, que como sabemos era escasa¹⁶⁸. Pero hasta 1945 no se destinó ninguna partida presupuestaria para construcciones escolares, concretamente diez millones y medio de pesetas, cantidad muy inferior a los cuatrocientos del Ministerio de Marcelino Domingo Sanjuán o los trece destinados a subvencionar escuelas privadas, la mayoría de la Iglesia, entre 1942 y 1945. El esfuerzo en la construcción de escuelas de la Segunda República había cesado por completo durante seis años y al reiniciarse en 1945 resultó insuficiente, ya que la población crecía y no había escuelas para atender a la población¹⁶⁹.

El 17 de enero de 1950, el Ayuntamiento de Cártama emitió un informe con la relación del número de escuelas nacionales existentes en ese término municipal, con indicación de los maestros que desempeñaban sus funciones en ellas. El número total ascendía a siete, cantidad que como se detalla a continuación en el censo escolar de la localidad era insuficiente para atender las necesidades de escolarización de esta población.

¹⁶⁸ PERALTA JUÁREZ, J.: *La escuela en la provincia de Albacete: una aproximación histórica*, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses, 1997, p. 107.

¹⁶⁹ NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria ...*, *Op. cit.*, pp. 80-81.

ESCUELAS NACIONALES EN EL TÉRMINO MUNICIPAL DE CÁRTAMA (1950) ¹⁷⁰				
Situación de la escuela	Clase	Nombre del maestro	Propietario o interino	Causa de la interinidad
Casco de población	Unitaria de niños	D. Francisco Romero Martín	Propietario	
Casco de población	Unitaria de niños	D. Francisco Segovia Ruiz	Propietario	
Casco de población	Unitaria de niñas	D ^a . Dolores González Atencia	Interina	(1)
Casco de población	Párvulos	D ^a . Mercedes Jiménez Anglada	Propietaria	
Partido Rural Campiña-Estación	Mixta	D ^a . Teresa García Beigveder	Propietaria	
Partido Rural Campiña-Los Remedios	Mixta	D ^a . María Galacho Hernández	Propietaria	
Partido Rural Doña Ana	Unitaria de Orientación Agrícola ¹⁷¹	D ^a . M ^a . Ángeles González Díaz	Interina	(2)
(1) Esta escuela perteneció en propiedad a la maestra D ^a Dolores Ruiz de la Herrán; por enfermedad de esta fue designada maestra sustituta, por la Sección Administrativa Provincial, D ^a Dolores González Atencia. (2) Esta escuela construida por el Instituto Nacional de Colonización, en finca de su propiedad, en la que tenía establecido el régimen de parcelación, había sido abierta recientemente y no estando cubierta en propiedad fue designada interinamente para desempeñarla la maestra D ^a M ^a Ángeles González Díaz, por las autoridades correspondientes.				
Tabla 4.Fuente: A.M.C. Relación de las Escuelas Nacionales existentes en el término municipal de Cártama. (17-I-1950).Elaboración propia.				

En el Título II, Capítulo II, artículo 21 de la Ley de Educación Primaria de 1945, las escuelas se clasificaban en generales (maternales, párvulos, mixtas, unitarias, graduadas incompletas¹⁷², graduadas completas¹⁷³ y grupos escolares¹⁷⁴) y especiales (escuelas-hogar, preparatorios de enseñanza media, de temporada, ambulantes, al aire libre, reformativos, colonias, de anormales, sordomudos y ciegos, y anejas a las

¹⁷⁰ A.M.C.: Relación de las Escuelas Nacionales existentes en el término municipal de Cártama (17-I-1950).

¹⁷¹ Las Escuelas Primarias Nacionales de Orientación Agrícola eran de carácter oficial y recibían esta denominación porque aspiraban “a que los hombres sanos, laboriosos, religiosos, patriotas y honrados que en ellas se habían de formar fueran inclinados y orientados, en la mayoría de los casos, hacia el cultivo del campo”. Cfr. NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria ...*, Op. cit., p.5.

¹⁷² Tenían menos de tres secciones.

¹⁷³ Tenían de tres a cinco secciones.

¹⁷⁴ Tenían seis o más secciones y que permitían la organización de cursos y clases paralelas.

escuelas de magisterio). Esta Ley de 1945 reglamentaba una enseñanza primaria gratuita y reducía la edad de escolarización obligatoria de catorce a doce años, comprendiendo cuatro períodos escolares¹⁷⁵. En su Capítulo II otorgaba importancia a la educación social, física y profesional, poniendo de manifiesto su objetivo en el ámbito educativo. Además, en este capítulo se determinaban los tipos de escuelas¹⁷⁶ entre las que se encontraban las de iniciación profesional (artículo 23), que respondían en su orientación agrícola, industrial o comercial a la tradición de la población donde estuviese ubicada. Con el fin de dar respuesta a la formación educativa y profesional de los colonos, el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con el Ministerio de Agricultura creó las Escuelas Primarias Nacionales de Orientación Agrícola. Así, mediante Decreto de 12 de abril de 1946¹⁷⁷, artículos 1 a 6, y de acuerdo con lo previsto en el artículo 26 a) de la Ley de Educación Primaria de 1945, se establecieron escuelas primarias nacionales de Patronato, bajo la tutela y protección del Instituto Nacional de Educación, en las fincas y pueblos donde el Instituto Nacional de Colonización ejercía su acción colonizadora. Una vez cumplida la función de tutela y protección de estas escuelas por el Instituto Nacional de Colonización, se transfería al Ministerio de Educación el edificio escolar y las viviendas de los maestros.

A continuación, se recogen las características de las escuelas generales en lo referente a la edad de los alumnos, la matrícula máxima por clase, las características de enseñanza, la instalación de las clases y su ubicación.

¹⁷⁵ Estos cuatro períodos eran los siguientes: primero, que comprendía las escuelas maternas (hasta los 4 años) y las escuelas de párvulos (de los 4 a los 6); segundo, enseñanza elemental (de 6 a 10 años); tercero, período de perfeccionamiento (de los 10 a los 12 años); y cuarto, iniciación profesional (de los 12 a los 15 años). De estos períodos, eran estrictamente obligatorios el segundo y tercero citados. Artículo 18 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945).

¹⁷⁶ Las escuelas se clasificaban en públicas nacionales (organizadas y sostenidas por el Estado), privadas (sostenidas total o parcialmente por instituciones o personas de carácter particular) y de la Iglesia. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945, pp. 389-393).

¹⁷⁷ Decreto de 12 de abril de 1946 por el que se establecen las Escuelas Primarias Nacionales de Orientación Agrícola (B.O.E. nº 125, p. 3862).

Las diferentes ratios de alumnos oscilaban entre los veinticinco alumnos de las escuelas maternales y los cuarenta de cada aula unitaria, de graduadas o de grupos escolares. A excepción de las graduadas y los grupos escolares, el resto de escuelas debían ubicar en la planta baja el espacio destinado a aula. Tanto las escuelas de párvulos, como las mixtas y unitarias no podían encontrarse a más de un kilómetro del núcleo de población.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS GENERALES					
	Edades	Matrícula máxima	Características Enseñanzas	Ubicación de la clase	Ubicación de la escuela
Maternales	2-4	25	Intuitiva, con prácticas lúdicas y de jardinería	Planta baja	En barriadas obreras, a menos de doscientos metros del lugar de residencia
Párvulos	4-6	30	Intuitiva, con prácticas lúdicas y de jardinería	Planta baja	Alejadas no más de mil metros del núcleo de población
Mixtas	6-12	30	Tener en cuenta la condición diferencial de sexos	Planta baja	Alejadas no más de mil metros del núcleo de población
Unitarias	6-15	40	Seguir los períodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias	Planta baja	Alejadas no más de mil metros del núcleo de población
Graduadas incompletas	6-15	40	Seguir los períodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias		Alejadas no más de mil metros del núcleo de población
Graduadas completas	6-15	40	Seguir los períodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias		Alejadas no más de mil metros del núcleo de población
Grupos Escolares	6-15	40	Seguir los períodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias		

Tabla 5. Fuente: Orden de 20 de enero de 1956 (B.O.E. 8-III-1956). Elaboración propia.

En 1950 la Junta Municipal de Cártama de acuerdo con el artículo 108 apartado d) de la Ley de Educación Primaria, era la encargada de proponer el arreglo escolar. Con fecha de 24 de febrero de 1950 la situación correspondiente al censo de población escolar según el Padrón municipal era la siguiente:

ARREGLO ESCOLAR						
CENSO ESCOLAR SEGÚN EL PADRÓN MUNICIPAL						
CENSO DE POBLACIÓN SEGÚN EL PADRÓN MUNICIPAL EN 31 DE DICIEMBRE DE 1949						
HABITANTES DE HECHO 8.739						
	DE 2 A 4 AÑOS	DE 4 A 6 AÑOS	DE 6 A 10 AÑOS	DE 10 A 12 AÑOS	DE 12 A 15 AÑOS	TOTAL GENERAL
Niños	139	196	407	179	317	1.238
Niñas	122	178	222	159	297	1.078
Total	261	374	729	338	614	2.316
Tabla 6. Fuente: A. M. C.: Arreglo Escolar, partido judicial de Alora, localidad de Cártama (24-II-1950). Elaboración propia						

En las observaciones se hizo constar que no había locales disponibles para las escuelas que se debían crear y que había en construcción un Grupo de tres aulas con locales disponibles en su día para la instalación de nuevas escuelas. De acuerdo con el artículo 17 de la Ley de Educación Primaria el Estado debía “estimular la creación de escuelas, creándolas por sí mismo, si fuera necesario hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes”. Ante la pasividad de las autoridades nacionales respecto a la creación de escuelas, hubo ayuntamientos que apoyados por la Inspección educativa gestionaron de manera autónoma ciertos acuerdos para poder dotar de infraestructuras educativas zonas de población desatendidas. Este es el caso de la localidad de Cártama.

El 26 de marzo de 1951, la Junta Municipal comunicó un informe elaborado por el Consejo Provincial de Educación Nacional relativo a construcciones escolares en el que a instancias de la Inspección de Enseñanza Primaria se requería imprimir a las referidas construcciones escolares el máximo impulso a fin de que en el próximo curso pudieran funcionar en ellas las escuelas nacionales correspondientes, considerando que así lo demandaban las necesidades locales. Enterada la Junta y para solventar esta situación, se acuerda solicitar a la Excm. Diputación Provincial por parte del Ayuntamiento un Presupuesto extraordinario por un importe de ciento cincuenta mil pesetas para la terminación del Grupo Escolar que se encontraba en construcción, con

capacidad para albergar tres escuelas unitarias en esta población. Igualmente se acordó en esta sesión¹⁷⁸:

1º. Reconocer el interés demostrado por los organismos Provinciales de Educación Nacional para resolver de modo definitivo los problemas de la Enseñanza Primaria en esta localidad y su término.

2º Solicitar del Ayuntamiento de la Villa, previas comprobaciones e informes reglamentarios, que se declarasen de urgencia las obras de terminación y se diera comienzo a ellas con toda celeridad, por encontrarse pendientes de cubrir aguas y para evitar los daños que en el edificio pudieran ocasionar los temporales de lluvia.

Según Navarro Sandalinas¹⁷⁹, en el año 1951 cuando Ibáñez Martín dejó el Ministerio de Educación Nacional, había menos escuelas que el 1 de abril de 1939, siendo los presupuestos inferiores a los de la época republicana. Cinco años después de la promulgación de la Ley de 1945, solamente se había escolarizado a la mitad de la población escolar, cifras que en 1956 aumentaron tan solo un 10%. Los planes de ordenación escolar de los años 1950-1952 detectaron en España un déficit mínimo de diez mil escuelas, ya que el 35% de los niños que se encontraban incluidos en la enseñanza obligatoria no tenía escuelas donde asistir¹⁸⁰. En 1949 se aprobó un decreto ley sobre construcciones escolares en el que se especificaba cómo el Estado debía construir treinta mil escuelas en cinco años, sin considerar la asignación de recursos económicos, por lo que no pudo llevarse a cabo¹⁸¹. Esto mismo ocurrió con la Ley de 22 de diciembre de 1953, por la que los ayuntamientos, las juntas provinciales y el

¹⁷⁸ A.M.C. 26-III-1951. *Acta de la reunión celebrada para la comunicación de informe elaborado por el Consejo Provincial de Educación Nacional relativo a construcciones escolares.*

¹⁷⁹ NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria ...*, *Op. cit.*, p. 20.

¹⁸⁰ RIQUER, B.: *La dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica, 2010, p. 322.

¹⁸¹ PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología ...*, *Op. cit.*, p. 384.

Estado debían construirlas en convenio¹⁸². En los años cincuenta, casi un millón de niños estaban sin escuela, y ochocientos cincuenta mil tenían que pagar por ella¹⁸³.

La situación de las escuelas en Cártama en 1951 era similar. El 10 de mayo de ese año, reunida la Junta Municipal informaba de estar llevándose a efecto las obras de terminación del Grupo Escolar, con capacidad suficiente para tres escuelas unitarias de niños, dotación que resultaba insuficiente. Por ello, propuso con carácter de urgencia al Ayuntamiento que se crearan una escuela más de niños y dos de niñas en el casco urbano de la Villa de Cártama, por constituir ésta un importante núcleo de población con número de escuelas, principalmente de niñas tan insignificante, que no llegaba en mucho al que fijaba el artículo 17 de la Ley de 11 de julio de 1945 sobre Educación Primaria¹⁸⁴.

En 1952, los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional superaron por primera vez en la dictadura a los de la Segunda República. Fue con el gabinete de Joaquín Ruiz Giménez, nombrado ministro de Educación en julio de 1951. Sin embargo, todavía dos años después, en 1954, el déficit de plazas escolares era el mismo que el año de su nombramiento: el propio ministro confirmaba que, de cuatro millones y medio de niños en edad escolar obligatoria, millón y medio se encontraban sin escolarizar. De las treinta y cinco mil nuevas aulas necesarias que el Ministro había calculado que eran necesarias al comienzo de su mandato, el Ministerio estaba construyendo aproximadamente mil al año, con lo que el problema tampoco acababa de resolverse. Su sucesor, Jesús Rubio García-Mina, consiguió en seis años lo que el Régimen no había conseguido en veinte. El nuevo equipo ministerial calculaba que eran necesarias

¹⁸² PERALTA JUÁREZ, J.: *La escuela en la provincia ...*, *Op. cit.*, p. 107.

¹⁸³ RIQUER, B.: *La dictadura de Franco ...*, *Op. cit.*, p. 144.

¹⁸⁴ A.M.C. 10-V-1951. Acta de la reunión celebrada para la creación de una escuela de niños y dos de niñas.

entre veinticinco mil y treinta y cuatro mil nuevas aulas, y diecisiete mil para sustituir edificios en muy mal estado, a los que añadir las casas para maestros¹⁸⁵.

La Educación Primaria obligatoria se desarrollaba en unitarias y en graduadas, de niños o de niñas, en locales distintos y a cargo de maestros o maestras respectivamente, o bien en mixtas, que permitían la coeducación siempre que el censo escolar no superara los treinta alumnos como así dispuso el artículo 20 de la Ley de Educación Primaria¹⁸⁶.

En este sentido, debemos considerar que las mixtas no eran más que una tipología de unitarias en la que alumnos y alumnas aprendían juntos. En estos años parece que las escuelas mixtas de zonas rurales, que debían ser ocupadas por maestras para cumplir lo establecido en el mencionado artículo 20, presentaban ciertas dificultades, pues las condiciones de vida y de trabajo en estas escuelas no eran las más favorables para ser perpetuadas de manera voluntaria y vocacional¹⁸⁷. Por ello, la Orden Ministerial de 4 de abril de 1952 “con el fin de formar juicio exacto y real de las verdaderas necesidades de la Enseñanza Primaria, contrastar y pulsar las aspiraciones de las autoridades locales, conjugándolas con el mayor interés de la enseñanza, conocer su parecer concreto y particular en cada caso acerca del problema de las Escuelas mixtas, en relación con lo dispuesto taxativamente en el párrafo último del artículo 20 de la Ley de educación Primaria”, antes de proceder a una reforma del mismo instó a las Juntas Municipales de Educación, como las autoridades más inmediatas, a

¹⁸⁵ NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria ...*, *Op. cit.*, p. 158-170.

¹⁸⁶ “Artículo 20. Las Escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita división por sexos. A partir del segundo período, las Escuelas serán de niños o de niñas con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente. Las Escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente cuando el núcleo de la población no dé un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y doce años, edad límite para poder acudir a este tipo de Escuela. Las Escuelas de Párvulos y las mixtas serán siempre regentadas por Maestras”. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (B.O.E. 18-VII-1945).

¹⁸⁷ NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria ...*, *Op. cit.*, p. 78.

pronunciarse “después de un meditado estudio y consideración imparcial acerca de este problema” y manifestaran concretamente al Ministerio si deseaban, por estimarlo más conveniente, que la Escuela mixta de su localidad funcionara a cargo de Maestro o Maestra¹⁸⁸.

No se trataba con esa encuesta de hacer variaciones en la provisión de las Escuelas mixtas que se encontraran servidas por sus titulares, maestro o maestra, sino de estudiar las posibilidades y conveniencias de proveer en su día las vacantes de escuelas mixtas que se produjeran en titulares de uno u otro sexo, previa modificación, si ello era aconsejable, del artículo 20 de la Ley de Educación Primaria en su párrafo último, en el que se disponía que las Escuelas Mixtas serían siempre regentadas por Maestras¹⁸⁹.

El objeto era contrastar las verdaderas necesidades de la enseñanza primaria en las diferentes localidades donde las autoridades tenían diferentes criterios sobre las escuelas mixtas, las cuales debían relacionarse con las disposiciones de la Ley.

En este sentido, reunida la Junta Municipal de Cártama el día 2 de junio de 1952, para atender a esta solicitud, se ponía en cuestión si las escuelas mixtas de la localidad debían ser desempeñadas por maestro o maestra. Previa lectura de la Orden Ministerial de 4 de abril de 1952 por la que se disponía que las Juntas Municipales de Educación expusieran su parecer acerca de si las Escuelas mixtas habían de ser desempeñadas por

¹⁸⁸ Orden Ministerial de 4 de abril de 1952 por la que se disponía que las Juntas Municipales de Educación expusieran su parecer acerca de si las Escuelas mixtas habían de ser desempeñadas por Maestro o Maestra. (B.O.E. 1-V-1952), p. 2008.

¹⁸⁹ Orden Ministerial de 4 de abril de 1952 por la que se disponía que las Juntas Municipales de Educación expusieran su parecer acerca de si las Escuelas mixtas habían de ser desempeñadas por Maestro o Maestra. (B.O.E. 1-V-1952), p. 2008.

Maestro o Maestra y su deliberación, se acordó por unanimidad emitir el siguiente informe:

“Que si es maestro el que desempeña la Escuela Mixta no podrá enseñar labores de costura a las niñas, enseñanza utilísima en estos medios. En cambio, podrá dar las clases de adultos que en los medios rurales son indispensables, ya que los niños suelen ayudar a sus padres en las faenas agrícolas desde edad muy temprana, y por tanto, faltan a la escuela. Estos niños pueden completar la educación recibida asistiendo a las clases de adultos, de las que suelen hacerse asiduos concurrentes. Por la misma razón de que los muchachos ayudan a sus padres en los trabajos del campo, suelen asistir a la escuela solamente los más pequeños y las niñas, por lo que parece más propio que sea una maestra la que dirija esta clase de escuelas, pues así la enseñanza sería más maternal, más acogedora y eficaz en orden a los sentimientos del niño, creyendo por lo expuesto que las escuelas mixtas pueden ser servidas indistintamente por maestro o por maestra, o solamente por maestra, siempre que a ésta se le autorice a dar las clases de adultos, mediante la retribución correspondiente”¹⁹⁰.

Hasta la Ley de 22 de diciembre de 1955 no se modificó el artículo 20 de la Ley de Educación Primaria de 1945, cuya justificación vino dada por los siguientes motivos:

“Ante las dificultades de alojamiento de las Maestras en las localidades de nuestro medio rural; el interés manifestado por numerosas Juntas Municipales de Enseñanza Primaria, que prefieren Maestros para la enseñanza de varones, adolescentes y adultos y el problema de reducción del alumnado en las escuelas masculinas del Magisterio que urge resolver, aconsejan la modificación del artículo

¹⁹⁰ A.M.C. 2-VI-1952. Acta de la reunión celebrada para acordar si las escuelas mixtas debían ser desempeñadas por Maestro o Maestra.

20 de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, de forma que las Escuelas nacionales puedan desempeñarse, en casos excepcionales, por Maestros o Maestras, indistintamente”¹⁹¹.

Se intentó compaginar situaciones especiales con el cumplimiento de determinados objetivos a los que no se quería renunciar:

“Las Escuelas de párvulos y las mixtas, serán siempre regentadas por Maestras. Sin embargo, en casos excepcionales y justificados, previa instancia motivada de la Junta Municipal de Educación, con informe favorable de la Inspección del Estado sobre las condiciones peculiares de la localidad, podrán ser nombrados para desempeñar Escuelas mixtas Maestros casados, cuyas esposas, mediante las condiciones reglamentarias que se determinen, puedan encargarse de las enseñanzas femeninas del hogar y labores”¹⁹².

Este hecho de que hasta 1955 no se permitiera que los maestros pudieran regentar escuelas mixtas y, con ello, tener alumnas, provocó que pudieran tener muy pocos destinos por los que optar en los concursos de traslado e incluso que los estudios de Magisterio ofrecieran muy pocas expectativas para ellos, lo que provocó el descenso de matrículas en las escuelas normales. A esto hay que añadir las condiciones salariales de la década anterior que condujo a los hombres a olvidar su vocación de maestros buscando otras posibilidades de sustento, quedando de esta forma la carrera de Magisterio relegada a las mujeres, quienes debían tener una gran vocación para

¹⁹¹ Ley de 22 de diciembre de 1955, por la que se modificó el artículo 20 de la Ley de Educación Primaria (B.O.E. 25-XII-1955).

¹⁹² Artículo único de la Ley de 22 de diciembre de 1955, por la que se modificó el artículo 20 de la Ley de Educación Primaria (B.O.E. 25-XII-1955).

incorporarse a una profesión que les ofrecería un puesto de trabajo en un pueblo alejado donde debían pasar muchos años¹⁹³.

El 2 de mayo de 1955 el Gobernador Civil de Málaga Luis Julve Ceperuelo mediante escrito dirigido al Camarada y Jefe Local del Movimiento y Alcalde de Cártama ante la preocupación por conocer la magnitud que el analfabetismo tenía en la localidad, informó de los contenidos del informe que se debía elaborar en Junta Local de Primera Enseñanza, con el fin de disponer de una información detallada sobre el estado de la enseñanza en la localidad:

“Las recientes declaraciones del Ministro de Educación Nacional en Barcelona, expresan bien claramente la grave preocupación del Gobierno y el interés de nuestro Caudillo de que la Campaña contra el analfabetismo, tenga la mayor eficacia y asimismo que la Ley de Asistencia Escolar Obligatoria, se cumpla con todo rigor, incluso llegando a aplicar a los padres las sanciones por la falta de asistencia de sus hijos a las escuelas.

He transmitido órdenes concretas al Sr. Inspector Jefe de Primera Enseñanza, para que se elabore una estadística minuciosa y exacta de los analfabetos existente en cada término municipal, comprendidos en la edad de 12 a 18 años y aún de los superiores a esa edad, esperando de tu celo te pongas en contacto con los señores Maestros y les facilites cuantos datos necesiten para la confección de dicha estadística.

¹⁹³ NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, p. 165.

Asimismo, deberás reunir inmediatamente a la Junta Local de Primera Enseñanza, y procederás a la redacción de un informe que contenga los siguientes extremos:

- a) Población infantil en la edad escolar, con distinción de niños y niñas.
- b) Número de niños que asisten regularmente a las escuelas.
- c) Número de niñas que también de un modo regular asisten a las escuelas.
- d) Escuelas que funcionan en la localidad.
- e) Número de escuelas que es necesario crear en ese término municipal para completar la población infantil que no recibe instrucción.
- f) Número de niños y niñas que, por falta de locales de escuelas, no pueden recibir instrucción alguna.

De todos estos datos, se hará un informe general que elevaré al Gobierno, esperando de tu celo y el de esa Junta, me facilitéis con toda exactitud los datos anteriores que deberán obrar en mi poder antes del 15 del mes actual. Quiero hacerte la observación de que los citados datos se refieren al casco urbano de población, no a los cortijos y caseríos diseminados por el campo, de los que se ocupará el Patronato Escolar presidido por nuestro venerable Prelado.

Confío en tu más fiel cumplimiento de todo cuanto te indico.

Cordialmente te saluda brazo en alto tu buen amigo y camarada,

Fdo.: Luis Julve Ceperuelo¹⁹⁴

En 1955 se dio respuesta a la petición formulada por el Gobernador Civil atendiendo a los requisitos impuestos, mediante informe de la Junta Municipal de

¹⁹⁴ A.M.C.: 2-V-1955. Circular del Jefe Provincial del Movimiento y Gobernador Civil de Málaga.

Enseñanza Primaria sobre la “Población Escolar y las necesidades de la enseñanza en el casco urbano de la Villa de Cártama”, en el que se ponía de manifiesto lo siguiente:

“Nunca estuvo suficientemente atendida la enseñanza primaria en esta localidad: la primitiva dotación de escuelas públicas en ella se reducía a una escuela UNITARIA DE NIÑOS y otra de igual clase para NIÑAS¹⁹⁵.

En tiempos del Gobierno del General Primo de Rivera se incrementó dicha dotación con una escuela UNITARIA DE NIÑOS y otra de PÁRVULOS; desde entonces no se ha instalado ninguna otra y cada día se hace más patente, a causa del continuo crecimiento de la población, la escasez de medios para atender a la necesaria educación de los niños.

Los datos que a continuación se estampan, reflejan claramente la falta de asistencia de que adolece la población escolar:

. Población infantil en edad escolar:

- Niños: 420
- Niñas: 349

.Número de niños que asisten regularmente a las escuelas: 140

.Número de niñas que asisten regularmente a las escuelas: 86

.Escuelas que funcionan en la localidad:

- De niños: 2
- De niñas: 1
- De párvulos: 1

. Número de escuelas que es necesario crear para atender la instrucción de toda la población infantil:

¹⁹⁵ Se ha optado por conservar las letras mayúsculas como aparecen en el informe original redactado por el Alcalde-Presidente de la Junta Municipal.

- De niños: 5
- De niñas: 6
- . Número de niños y niñas que por falta de escuelas no pueden recibir instrucción:
- Niños: 256
- Niñas: 245

Existen creadas provisionalmente una escuela de NIÑOS y dos de NIÑAS, el funcionamiento de las cuales está pendiente de que se termine la construcción de un grupo escolar de tres aulas, lo que se logrará en breve plazo.

Así mismo, en trámite de funcionamiento, una de NIÑOS (Frente de Juventudes) contándose con local, muebles, instalaciones y todo el material escolar de acuerdo con las instrucciones recibidas al efecto del Señor Inspector de Enseñanza Primaria D. Julián Millán.

El Grupo Escolar mencionado, será para Niños, pero al entrar en servicio, podría hacerse un reajuste de escuelas en los locales existentes y elevarse a definitiva la creación provisional de las dos escuelas de NIÑAS y una de NIÑOS antedichas y con ello se reduciría la necesidad de creación de escuelas incluida la del Frente de Juventudes a tres de NIÑOS y cuatro de NIÑAS”¹⁹⁶.

El planteamiento de las acciones contra el analfabetismo a nivel nacional lo encontramos en el Decreto de 10 de marzo de 1950, mediante el que se constituyó la Junta Nacional contra el Analfabetismo, cuya misión fue establecer las normas para estimular la creación de una amplia y rápida campaña de extensión cultural en todo el territorio nacional, que dependiente del Ministerio y encauzada y dirigida por la Junta

¹⁹⁶ A.M.C. 20-V-1955. Informe de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria sobre la “Población Escolar y las necesidades de la enseñanza en el casco urbano de la Villa de Cártama”.

Nacional, consiguiera la eliminación del analfabetismo¹⁹⁷. La Junta Nacional tenía carácter interministerial, con representantes de los Departamentos de Gobernación, Ejército, Trabajo, Consejo Nacional de Educación y otros del Frente de Juventudes, Sección Femenina, Delegación Nacional de Educación, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz y de la Confederación Católica de Padres de Familia¹⁹⁸. De la Junta Nacional se elegía una Comisión permanente que actuaba en asuntos de urgencia¹⁹⁹.

El objetivo del Ministerio en esta fase era combatir el analfabetismo. Dada la extensión de la tarea, se aconsejaba como medida inicial el nombramiento de una Junta Nacional que ayudara al Ministerio, junto con el nombramiento de otras de carácter provincial y local, que aplicaran y cumplimentaran cuantas normas y disposiciones fueran emanando.

Los Consejos Provinciales de Educación tenían la facultad de constituirse para efectuar campaña en Juntas Provinciales contra el analfabetismo, designándose dentro de ellas una Comisión Permanente, presidida por el Gobernador Civil y actuando de Secretario el Inspector Jefe de modo ejecutivo, según las normas recibidas de la Junta Nacional. Del mismo modo, las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria quedaron constituidas en Juntas Locales contra el analfabetismo, dependientes de la Junta Provincial²⁰⁰.

¹⁹⁷ Artículo 1º del Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se creó la Junta Nacional contra el analfabetismo. (B.O.E. 31-III-1950).

¹⁹⁸ Artículo 2º del Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se creó la Junta Nacional contra el analfabetismo. (B.O.E. 31-III-1950).

¹⁹⁹ Artículo 2º del Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se creó la Junta Nacional contra el analfabetismo. (B.O.E. 31-III-1950).

²⁰⁰ Artículo 3º del Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se creó la Junta Nacional contra el analfabetismo. (B.O.E. 31-III-1950).

Pero la primera dificultad para abordar el problema, consistía en concretar la vaguedad del término analfabetismo. ¿Quién debía considerarse analfabeto? Se contemplaban, al menos, dos criterios distintos: el estadístico y el cultural. Para el primero, era analfabeto todo individuo que ignoraba la lectura y la escritura en sus manifestaciones más elementales. Desde el punto de vista cultural, debía considerarse analfabeto quien no poseía la cultura mínima que le capacitara para ser miembro activo y responsable en la vida de una comunidad civilizada. Dada la dificultad que encerraba la aplicación estadística de este último concepto, la Comisión de Población de las Naciones Unidas decidió aceptar el primero, y a él obedecen las cifras de analfabetismo que proporcionó el Censo General de Población de España para 1950. Por otra parte, tres factores esenciales determinaban y matizaban el analfabetismo: la edad, el sexo y la localización. Con arreglo al factor edad, se establecieron los siguientes grupos, según su mayor o menor facilidad de alfabetización²⁰¹:

CLASIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN POR EDADES SEGÚN GRADO DE DIFICULTAD PARA SU ALFABETIZACIÓN		
De fácil alfabetización	De difícil alfabetización	De casi imposible alfabetización
De 12 a 20 años	De 20 a 40 años	De más de 40 años
Tabla 7. Fuente: MAÍLLO, A.: "Crónicas: Actividades de la Junta Municipal contra el analfabetismo", <i>Revista de Educación</i> , 1957, 66, pp. 19-23.		

Si se hubieran considerado además de la edad las variables sexo y localización, la lucha contra el analfabetismo habría resultado muy difícil de abordar por su elevado coste, ya que contemplar sobre todo la localización, suponía que el analfabetismo se hubiera podido presentar concentrado, disperso o ultradisperso.

Para someter a comprobación los datos del Censo General de Población en lo que al analfabetismo se refería, la Junta Nacional, por Orden Ministerial de 30 de julio

²⁰¹ Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se creó la Junta Nacional contra el analfabetismo. (B.O.E. 31-III-1950). pp. 19-23.

de 1953²⁰² ordenó a las Juntas Locales la confección del “Censo de los analfabetos existentes en el término municipal comprendidos entre los doce y los veintiún años.”²⁰³ Igualmente se instó a las empresas de cada localidad a remitir a la Junta Local contra el Analfabetismo, en el plazo de tres meses a partir de la publicación de esta Orden, relación nominal de los productores, de uno y otro sexo, comprendidos entre las edades mencionadas que no supieran leer ni escribir²⁰⁴. El censo local de analfabetos se confeccionó separando los que correspondían a uno y otro sexo, y dentro de cada grupo se tenía que clasificar por edades, haciendo constar el nombre, edad, domicilio y observaciones especiales para cada uno de ellos²⁰⁵.

De este modo se estableció una jerarquización con estructura vertical que englobaba desde la organización nacional, hasta las instituciones locales más cercanas:

- Junta Nacional contra el analfabetismo.
- Juntas Provinciales contra el analfabetismo.
- Junta Local contra el analfabetismo.
- Comisión Local contra el analfabetismo masculina/femenina.

Además, se impuso una temporalización concreta pues se obligó a las Juntas Locales contra el Analfabetismo a remitir a la Junta Provincial antes del día 3 de noviembre la correspondiente estadística numérica de los analfabetos del término municipal comprendidos entre los doce y los veintiún años, con separación de sexos²⁰⁶.

²⁰² Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

²⁰³ Artículo 2º de la Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

²⁰⁴ Artículo 3º de la Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

²⁰⁵ Artículo 5º de la Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

²⁰⁶ Artículo 7º de la Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

A continuación se dan las cifras registradas en los veinte provincias en que este fenómeno pudo considerarse de alguna importancia. Al comparar las cifras de analfabetos de doce a veinte años con las del Censo General de Población, podemos concluir que los coeficientes de analfabetismo en los jóvenes son proporcionalmente moderados en relación con los de la población total. Ello prueba que el analfabetismo se presentaba sobre todo en la población mayor de 20 años, es decir, se situaba en los grupos de población que por su edad resultaban ser menos accesibles y permeables a una mejora de la formación. Otra interpretación que arrojan estos datos es la falta de escuelas y su escasa asistencia a ellas en períodos anteriores. Se han tenido en cuenta las cifras registradas en las veinte provincias españolas en las que este fenómeno puede considerarse que alcanzaron cifras significativas²⁰⁷:

TASAS DE ANALFABETISMO EN ESPAÑA (1950)			
Nº de orden	PROVINCIAS	Analfabetos con edades entre 12 y 21 años (%)	Analfabetos de la población total (%)
1	Ciudad Real	6,739	26,16
2	Málaga	6,112	27,28
3	Córdoba	5,943	25,10
4	Cádiz	5,868	21,47
5	Badajoz	5,362	26,20
6	Tenerife	4,925	21,87
7	Jaén	4,856	29,41
8	Ávila	4,394	10,23
9	Huelva	4,192	24,13
10	Sevilla	4,166	21,71
11	Murcia	4,058	22,25
12	Granada	3,987	25,39
13	Las Palmas	3,793	21,11
14	Cuenca	3,317	21,49
15	Cáceres	3,143	18,29
16	Almería	2,863	23,19
17	Albacete	2,645	25,97
18	Alicante	2,098	17,24
19	Coruña	1,723	13,02
20	Pontevedra	1,395	13,44
Tabla 8. Fuente: MAÍLLO, A.: "Crónicas: Actividades de la Junta Municipal contra el analfabetismo", <i>Revista de Educación</i> , 1957, 66, p. 21.			

²⁰⁷ MAÍLLO, A.: "Crónicas: Actividades de la Junta Municipal contra el analfabetismo", *Revista de Educación*, 1957, 66, p. 21.

De estos datos, se desprende que la provincia de Málaga presentaba con respecto al total de provincias españolas un elevado nivel de analfabetismo entre los jóvenes con edades comprendidas entre 12 y 21 años, ocupando el segundo lugar. Y si analizamos el porcentaje de analfabetos de la población total vuelve a ocupar el segundo lugar, después de Jaén , con un 27,28%.

Ante esta situación en la localidad de Cártama reunida la Junta Municipal el 15 de octubre de 1953, quedaron constituidas la Junta y Comisión Local contra el Analfabetismo, en cumplimiento de lo ordenado por el Gobernador Civil como Presidente de la Junta Provincial. Previa lectura de las disposiciones del Decreto de 10 de marzo de 1950²⁰⁸ y las Órdenes de 20 de julio²⁰⁹ y 30 de julio de 1953²¹⁰, sobre la campaña contra el analfabetismo, se constituyeron de acuerdo con el artículo primero de la mencionada Orden de Educación Nacional de 30 de julio de 1953²¹¹:

“Las Juntas Municipales de Educación Primaria se constituirán en Juntas Locales contra el Analfabetismo, de acuerdo con lo preceptuado en el Decreto de 10 de marzo de 1950 (Boletín Oficial del Estado de 31 de marzo), designándose de su seno una Comisión Local contra el Analfabetismo, que tendrá a su cargo cuanto con este

²⁰⁸ Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se creó la Junta Nacional contra el analfabetismo. (B.O.E. 31-III-1950).

²⁰⁹ Orden de 20 de julio de 1953 por la que se daban normas para las actividades de las Juntas Provinciales contra el Analfabetismo (B.O.E. 25-VII-1953).

²¹⁰ Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

²¹¹ Artículo 1º. Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

fenómeno se relaciona y que informará contra el Analfabetismo, sin perjuicio de su dependencia de la Junta Municipal de Educación.”²¹²

La Comisión Local contra el Analfabetismo quedó integrada por componentes de esa Junta en la forma siguiente:

COMPOSICIÓN DE LA COMISIÓN LOCAL CONTRA EL ANALFABETISMO (CÁRTAMA – 1953)	
Presidente	D. José Mora Faura
Vocales	D. José Cuevas Fontalba D. Rafael Marín Rojas D. Francisco Rodríguez Roldán D. Miguel Vargas Roldán D ^a . Mercedes Jiménez Anglada
Secretario	D. Francisco Romero Martín
Tabla 9. Fuente: A.M.C. 15-X-1953. Acta de la reunión celebrada para la constitución de la Junta y Comisión Local contra el Analfabetismo. Elaboración propia.	

En este mismo acto, la Comisión se comprometió a la elaboración del Censo de Analfabetos a tenor de las disposiciones mencionadas anteriormente, reclamando cuantos datos se estimaran oportunos de la Secretaría Municipal, de los particulares y de las empresas u organismos privados, con objeto de que en plazo legal, 3 de noviembre²¹³, pudiera ser elevado el referido Censo a la aprobación de la Junta Provincial.

Los resultados obtenidos de los censos tuvieron una repercusión inmediata. A nivel nacional, dos años después, en el B.O.E. de 27 de enero de 1955, se publicó una Orden Ministerial con fecha de 20 de diciembre de 1954²¹⁴ de Joaquín Ruíz-Giménez Cortés quien sustituyó como presidente de la Junta Nacional contra el analfabetismo a

²¹² Artículo 1º. Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

²¹³ Artículo 7º. Orden de 30 de julio de 1953 por la que se daban normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 3-IX-1953).

²¹⁴ Orden de 20 de diciembre de 1954 por la que se establecieron las clases de adultos. (B.O.E. 27-I-1955).

Ibáñez Martín, mediante la cual se establecieron las clases de adultos. La distribución que se dispuso por provincias tenía como objetivo ubicar más escuelas en las provincias más necesitadas de atención escolar a analfabetos, concretamente, según la relación de habitantes, podemos observar que en la provincia de Málaga se necesitaban crear al menos 300 escuelas de adultos²¹⁵.

En Cártama en sesión celebrada el día 26 de marzo de 1956, ya se dio cuenta por parte de la Presidencia de la Junta Municipal:

“ (...) de organizar una clase de analfabetos subvencionada por dicha Corporación que ya viene funcionando en el local de la Graduada a cargo del Maestro D. Francisco Segovia Ruiz”²¹⁶.

El 14 de julio de 1956, ante la Circular enviada por el Gobernador Civil exigiendo el cumplimiento de la normativa vigente, se celebró sesión extraordinaria acordándose lo siguiente:

“Dada cuenta de la Circular del Excmo. Señor Gobernador Civil, Presidente de la Junta Provincial de Enseñanza Primaria sobre funcionamiento de Clases de Adultos y Adultas a que se hace referencia en la Orden publicada en el Boletín Oficial del Estado de 12 de junio pasado²¹⁷, la Junta previa deliberación acordó proponer a la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, la creación de una clase de Adultos y otra de Adultas en la población y además una de Adultas en la Barriada de la Estación para el próximo curso que serían desempeñadas por D. Francisco

²¹⁵ Artículo 1º de la Orden de 20 de diciembre de 1954 por la que se establecieron las clases de adultos. (B.O.E. 27-I-1955).

²¹⁶ A.M.C. 26-III-1956. Acta de sesión ordinaria mensual.

²¹⁷ Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria: Normas para el funcionamiento de Clases de Adultos y Adultas. (B.O.E. 12-VI-1956).

Segovia Ruiz y D^a. Emilia Díaz, en el pueblo, y por D^a Amelia López en la Estación, y que posterior a la subvención del Estado a las mismas por 60 días, consta a esta Junta que el Ayuntamiento se compromete a subvencionarla por igual periodo de tiempo y que se comuniquen en cumplimiento de lo dispuesto en la citada Circular a la referida Inspección este acuerdo a sus efectos”²¹⁸.

Vista la propuesta formulada por la Inspección Central de Enseñanza Primaria para la distribución de las 15.000 clases de adultos y adultas fijadas por la Orden Ministerial de 24 de abril de 1956 (B.O.E. 16-V-1956), quedaron aprobadas para “Málaga y Melilla un total de 300 clases para Adultos a cargo de Maestro y 50 para Adultas a cargo de Maestra”²¹⁹.

En 1957, celebrada sesión extraordinaria con motivo de la visita de Inspección²²⁰ bajo la Presidencia del Inspector Jefe D. Cecilio Teruel y la Inspectora de la zona D^a Pilar Ramos, ambos hicieron constar su satisfacción por el estado de la enseñanza, según habían podido comprobar en las visitas efectuadas a las escuelas. La Sra. Inspectora informaba sobre el estado de la escuela de la Estación, donde existía el problema del coste del agua para la leche del complemento alimenticio y el mal estado del tejado de la casa habitación de la Maestra. Respecto a la escuela de los Remedios, daba cuenta de la falta de cristales en las ventanas del local escuela y también del problema del agua. En las número uno y dos de niñas y párvulos, la falta de retretes en concisiones de poder ser utilizados por las niñas. La Junta acordó dirigirse al Ayuntamiento proponiéndole la mejor forma de resolver todos estos problemas y a la mayor brevedad, sobre todo en lo que afectaba al agua de las escuelas de la Estación y los Remedios.

²¹⁸ A.M.C. 14-VII-1956. Acta de sesión extraordinaria.

²¹⁹ Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria: Normas para el funcionamiento de Clases de Adultos y Adultas. (B.O.E. 12-VI-1956).

²²⁰ A.M.C. 14-III-1957. Acta de sesión extraordinaria con motivo de la visita de Inspección.

El Sr. Inspector sugirió la idea de crear un Ropero y Biblioteca Escolar, así como la Mutualidad y Coto Escolar. Para el Ropero y Mutualidad se solicitó la ayuda económica del Ayuntamiento. Para la Biblioteca, como el Ayuntamiento tenía aprobado un proyecto de Biblioteca pública municipal, el Inspector solicitó que se creara una sección propia para niños.

A finales de ese mismo año, se hizo constar por el Presidente de la Junta Municipal que, ante el exceso de población escolar, se estudiara la posibilidad de adaptar un local en el edificio de la Graduada de niños existente, para la ampliación de un grado más²²¹. En esta misma reunión, los maestros y maestras asistentes propusieron:

“(…) que debido al frío propio de la estación invernal, los niños acuden tarde a las clases, por lo que sería conveniente establecer el horario de mañana de diez a una en los meses de diciembre a marzo”²²².

La Junta reconociendo las causas de la propuesta, acordó por unanimidad establecer ese horario. En esa misma sesión “se dio cuenta de la toma de posesión de Don Antonio Vargas Vargas como Maestro Interino de la Escuela Unitaria de Gibralgalia, dependiente del Patronato Diocesano de Málaga”²²³.

En sesión extraordinaria de 1958, se reiteraba la necesidad de escuelas que presentaba la localidad en esos años. Así pues, el día de 28 de marzo, con motivo de la visita del Inspector Jefe, Cecilio Teruel, manifestó que en la visita efectuada a las escuelas de la Sierra de Gibralgalia, había podido comprobar la necesidad de creación

²²¹ Como veremos en el capítulo 4.6 el edificio del Grupo Escolar se proyectó con tres aulas y posteriormente vemos que pasará a tener cuatro, según el testimonio que aporta Alejo García y que como vemos constó en acta de la Junta Municipal.

²²² A.M.C. 14-XII-1957. Acta de sesión de sesión ordinaria.

²²³ A.M.C. 14-XII-1957. Acta de sesión de sesión ordinaria.

de dos escuelas, para lo cual pedía al Alcalde que el Ayuntamiento adquiriese un edificio o solar para la construcción de las mismas incluyéndolas en el plan quinquenal del Estado²²⁴. Por ello, el Alcalde se comprometió a realizar las gestiones oportunas. La maestra D^a. Mercedes Jiménez Anglada, proponía además la construcción de una Graduada de niñas por ser muy necesaria para albergar la población escolar femenina, ya que las escuelas de niñas que había resultaban insuficientes y se encontraban en malas condiciones, pero esta petición quedó pendiente de estudio²²⁵. Esta cuestión volvía a tratarse en la siguiente reunión, que con carácter extraordinario y con motivo de la visita del Inspector Jefe a las escuela de niñas, fue celebrada el día 13 de junio de ese mismo año. Preocupaba a la Inspección el nivel cultural de las niñas, la falta de material escolar y el estado de los locales:

“El Sr. Inspector en líneas generales hace constar que el nivel cultural de las niñas es relativamente bajo debido a en gran parte a la falta de asistencia y continuidad de las mismas a la Escuela.

En cuanto a las Escuelas por sí, todas están faltas de material escolar y algunas necesitan reparación de bancos y blanqueos de techo, como la nº2.

Como el estado general de los locales es bastante deficiente en cuanto a higiene y capacidad, sería conveniente la construcción de un Grupo Escolar.

En la Escuela de la Estación arreglo de solería y blanqueo, seis mesas nuevas y arreglo de las restantes.

²²⁴ El Estado autorizó una emisión de deuda por la cantidad de dos mil quinientos millones de pesetas para desarrollar el Plan de Construcciones Escolares, un plan progresivo de construcciones durante cinco años, que comenzaría gradualmente con la inversión de tres mil millones en el año 1957 para terminar invirtiendo setecientos millones en 1961. Las cantidades asignadas para cada año eran destinadas a la construcción, reforma, adquisición y reparación de instalaciones.

²²⁵ A.M.C. 28-III-1958. Acta de sesión extraordinaria con motivo de visita de Inspección.

En la Escuela de los Remedios reparar diez mesas.

El Sr. Inspector presenta un proyecto y presupuesto para la construcción de una Escuela en Gibralgalia por un importe de 100.686 pts. Para la realización de este proyecto la Junta Provincial aportará 65.000 pts., siempre que se le solicite y calculando que la población pueda aportar la piedra, la arena y el agua. El Ayuntamiento tendría que contribuir con 20.000 pts. aproximadamente”²²⁶.

Quedó este proyecto pendiente de estudio por el Alcalde para su resolución que debía acogerse a lo establecido en la Ley de 16 de diciembre de 1954, mediante la que había quedado aprobado un plan quinquenal de construcción de escuelas en la provincia de Málaga, que se tendría que desarrollar mediante un sistema de subvención por parte del Estado durante cinco ejercicios presupuestarios a un Patronato mixto que con tal motivo y finalidad se debía constituir²²⁷. Creado el “Patronato Mixto para el Plan Quinquenal de Educación Primaria en la provincia de Málaga”, se construyeron en Cártama las escuelas de Doña Ana, cortijo de El Chopo, Pajares, Aljaima, La Estacada, Fahala, Las Yeseras, cortijo de El Cano, Las Jaboneras, Los Ranchos y Gibralgalia²²⁸.

En sesión extraordinaria con motivo de la visita de Inspección el día 4 de octubre de 1958, parece que la labor escolar se desarrollaba con normalidad, habiéndose acabado la habilitación del nuevo local en la Graduada del casco urbano para su ampliación, mostrando todos los miembros de la Junta su conformidad respecto de la situación en que se encontraban las escuelas en el momento:

²²⁶ A.M.C. 13-VI-1958. Acta de sesión extraordinaria con motivo de visita de Inspección.

²²⁷ ALONSO GARCÍA, M.: “Enseñanza primaria y extensión cultural en el período diciembre 1953-agosto 1955”, *Revista de Administración Pública*, 18, 1955, pp. 299-314.

²²⁸ GARCÍA MOTA, F.: *Escuelas Rurales, Patronato mixto de educación primaria de Málaga*, Córdoba, Cajasur, 1997.

“Que respecto a la creación de una sección en la graduada del casco de la población previa habilitación de un nuevo local en el edificio de la misma, el Sr. Inspector indica que con carácter urgente solicite el Sr. Alcalde del Ministerio el mobiliario para esta escuela que ha deser informado favorablemente.

Solicitud del Ayuntamiento pidiendo la gratificación de casa para la Maestra de la Escuela Mixta Los Remedios, por carecer de vivienda en propiedad o en arrendamiento del Ayuntamiento.

El Sr. Inspector dice que han sido visitadas las Escuelas Mixta de Los Remedios y de Estación de Cártama y en el casco de la población la graduada de niños con tres secciones y las Unitarias de niñas número 1, 2 y 3 más la Unitaria de Párvulos.

Todos sus titulares se encuentran al frente de sus destinos y la labor escolar sigue con toda normalidad.

Preguntados tanto el Sr. Alcalde como el Sr. Inspector y demás miembros de la Junta todos dicen que se hallan conformes con la actuación de todos los Maestros de este término municipal”²²⁹.

En 1960 el acta de la sesión extraordinaria de 4 de octubre muestra la situación de normalidad y satisfacción mostrada por todos los miembros de la Junta Municipal ante el adecuado desarrollo de la enseñanza, la asistencia y su estado en la localidad, situación que se mantuvo durante la década de los sesenta:

“El Sr. Inspector da cuenta de que visitadas las escuelas del casco de la población tanto de niñas como de niños, había salido altamente complacido tanto por

²²⁹ A.M.C. 4-X-1958. Acta de sesión extraordinaria con motivo de visita de Inspección.

la matrícula y asistencia de los niños como por la labor que desarrollan las Maestras y Maestros.

Habló del complemento alimenticio, de las normas que se deben seguir para el reparto de la leche, siendo lo más interesante el que todos los niños la tomen en la escuela.

Hace constar su felicitación al Director de la Graduada de niños, D. Francisco Segovia Ruiz por su celo en la distribución y reparto del complemento alimenticio, así como por la marcha de la Graduada.

Seguidamente el Sr. Inspector propone a la Junta que se haga constar en acta la felicitación al Sr. Inspector D. Julián Millán Uriel, por la labor desarrollada en la zona durante los años que ha estado al frente de la misma. Todos los miembros de la Junta se adhieren con el mayor entusiasmo a la propuesta del Sr. Inspector.

Preguntado por el Sr. Inspector al Sr. Cura Párroco y demás miembros de la Junta todos dicen estar conformes con la actuación de Maestros y Maestras de la población”²³⁰.

Esta situación de la enseñanza se mantuvo, quedando constancia de ello en las actas de las sesiones celebradas.

El mayor empuje a la alfabetización de adultos en nuestro país fue en 1963. Ante la necesidad de emprender en el siguiente curso escolar una intensa campaña contra el analfabetismo se requería la convocatoria urgente de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional Primario, realizadas en el plazo más breve posible. La primera medida consistió en la modificación del Reglamento general de Oposiciones y

²³⁰ A.M.C. 10-III-1964. Acta de sesión extraordinaria con motivo de visita de Inspección.

Concursos de 10 de mayo de 1957, fundamentalmente la presentación de instancias, que permitiera la celeridad necesaria²³¹. El Director General de Enseñanza Primaria, Joaquín Tena Artigas, como vicepresidente primero de la Junta y presidente de la Comisión Técnica de Alfabetización, presentó en el acto de ampliación de la Junta Nacional de Alfabetización en 1963, un informe sobre el analfabetismo en España y medidas propugnadas o en estudio para su total desaparición. La tasa de analfabetismo se estimaba en un 9,2% frente al 23,1 % de 1940. El esfuerzo en la alfabetización del pueblo español había sido continuo y extenso, y se debía principalmente a la política de construcción de escuelas primarias intensificada en los últimos años en el marco del Plan Nacional de Construcciones Escolares que desde 1957 hasta la fecha había supuesto la puesta en servicio de 25.142 nuevas aulas. La construcción de edificios escolares, que se proyectaba continuar en los próximos años, en el marco del Plan de Desarrollo, suponía la garantía plena de que no surgieran en el futuro nuevos analfabetos, pero restaba el problema de alfabetizar a 643.886 varones de diez a sesenta años y 1.076.000 mujeres de diez a cincuenta años, y este era el objetivo fijado para la Campaña Nacional de Alfabetización. Para esta tarea se contaba con 5.000 maestros nacionales recientemente ingresados que después de participar en unos cursillos de capacitación en técnicas rápidas de alfabetización, serían repartidos por toda la geografía del país de acuerdo con la localización de los núcleos de analfabetos. Cada uno de estos maestros impartiría al año tres cursos de alfabetización a contingentes distintos de analfabetos. Se dedicaron única y exclusivamente a la alfabetización de adultos en clases con horario compatible con la jornada laboral y realizaron también la

²³¹ Decreto 54/1963, de 17 de enero, por el que se modificó el Reglamento general de Oposiciones y Concursos a efectos de la siguiente convocatoria de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional Primario. (B.O.E. 19-I-1963, pp. 918-919).

labor complementaria de localización y censo de los analfabetos. En un plazo de cinco años se consideraba que quedaría alcanzado el objetivo²³².

En julio de 1963, para llevar acabo la campaña acordada por el Gobierno, se podían crear hasta un límite de mil escuelas especiales para alfabetización de adultos, que podían instalarse en cualquier edificio o local facilitado por el Ministerio de Educación Nacional, para no agravar la preocupante situación de escasez de locales escolares. De su atención se encargarían maestros nacionales de nuevo ingreso o que bien fueran destinados a este tipo de escuelas según la convocatoria de las oposiciones. El total de horas anuales de cada escuela era de mil cien, pudiendo realizarse jornadas intensivas en función de las necesidades de la enseñanza en cada localidad y sin necesidad de ajustarse al calendario escolar. Estos maestros debían además realizar un cursillo de formación específica, y aquellos que no superaran las pruebas de este cursillo eran destinados de manera forzosa a escuelas de localidades menores de diez mil habitantes que se encontraran con vacantes en la misma provincia o, en el caso de no ser posible, quedaban en expectativa de destino. Tras haber cumplido dos años consecutivos como maestros en escuelas para alfabetización, se les premiaba con dos puntos válidos en el concurso de traslados, más otro punto por cada año de servicio adicional, sin que se pudieran exceder los cinco puntos²³³. Se reconocía la labor de alfabetizadores con la acreditación de puntos para los concursos de traslados, y también se establecieron premios económicos de diez mil pesetas anuales para aquellos maestros que, entre otros méritos, colaboraran de manera destacada y voluntaria en las campañas de alfabetización²³⁴.

²³² Véase “Nueva Junta Nacional de Alfabetización, Actualidad Educativa”, *Revista de Educación*, 157, 1963, p.100.

²³³ Decreto 2123/1963, de 24 de julio, por el que se crearon Escuelas especiales para alfabetización de adultos. (B.O.E. 3-IX-1963, pp. 12958-12959).

²³⁴ Orden Ministerial de 24 de julio de 1963 por la que se concedían premios en metálico a aquellos Maestros que hubieran destacado por su actuación profesional en la Escuela (B.O.E. 22-VIII-1963, p.4530).

En 1963, igualmente, se reformaron las condiciones para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, posibilitándolo también a quienes no podían hasta el momento acreditar formación suficiente. El deseo de acometer con la mayor eficacia la tarea de elevar el nivel formativo y cultural de los españoles, dotando a la enseñanza de los medios precisos, hizo que la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, fijase en su artículo cuarenta y dos la obligatoriedad de poseer la Cartilla de Escolaridad y estableciese el Certificado de Estudios Primarios, pero existía la necesidad de dictar unas normas de tipo general, que ajustándose a lo preceptuado en la Ley, concretaran de forma eficaz los cauces para la expedición de certificados y el logro de sus objetivos, que tendían a exigir que todos los españoles tuvieran y acreditaran un nivel mínimo de cultura imprescindible para el ejercicio de los derechos públicos y ser admitidos al trabajo en talleres y empresas²³⁵. El hecho de no contar con el Certificado de Estudios Primarios limitaba otra serie de asuntos como poder ejercer el derecho al voto en cualquier clase de elecciones para nacidos después del 31 de diciembre de 1946, realizar el servicio militar con carácter voluntario, desempeñar cargos en la administración, celebrar contratos laborales o ser admitido en centros oficiales de enseñanza²³⁶.

A partir de este Decreto de agosto de 1963²³⁷, se plantearon como objetivos el cese del analfabetismo de los tres millones de personas, mayores de diez años, de las cuales casi dos eran mujeres²³⁸. El objetivo no era únicamente la alfabetización, sino la

²³⁵ Decreto de 21 de marzo de 1958 sobre obtención del Certificado de Estudios Primarios. (B.O.E. 4-IV-1958, p.p. 615-616).

²³⁶ Artículo 7º del Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963, p. 13053).

²³⁷ Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963, pp. 13052-13054). Este nuevo Decreto derogaba el RD de 31 de agosto de 1922 (Gaceta del 5 de septiembre); la Real Orden de 27 de abril de 1920 (Gaceta de 5 de mayo); los Decretos de 10 de marzo de 1950 (B.O.E. 31-V-1950), 19 de febrero de 1954 (B.O.E. 2-III-1954) y 20 de julio de 1954 (B.O.E. 19-VIII-1954), relativos a la Junta Nacional y provinciales contra el analfabetismo.

²³⁸ Véase ABC: “Campaña de promoción cultural”, Madrid, 26 de julio de 1963, p. 32.

<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1963/07/26/032.html> (Recuperado el 9 de diciembre de 2016).

real capacidad de lectura, asimilación, reelaboración y expresión por escrito de lo leído en una nueva forma²³⁹.

Durante cuatro años se llevaron a cabo las campañas, que obligaban a los que no se encontraran en edad escolar, es decir, los analfabetos mayores de catorce años que no tuvieran más de sesenta, si se trataba de varones, o de cincuenta cuando se trataba de mujeres, a tomar parte en ellas hasta que quedaran redimidos en su incapacidad²⁴⁰, en cuyo caso podían optar a la obtención del Certificado de Estudios Primarios realizando las pruebas que organizase la Inspección de Enseñanza Primaria²⁴¹.

Para cumplir con la obligación impuesta, debían inscribirse en el Censo de Promoción Cultural, dependiente de las Juntas Municipales. La inscripción en el citado censo se acreditaba mediante la tarjeta de Promoción Cultural, una acreditación necesaria para, entre otras, las siguientes situaciones: firmar un contrato de trabajo; participar en actividades organizadas por el Estado; obtener el pasaporte o licencia de caza o pesca; recibir ayudas económicas, indemnizaciones o préstamos; percibir prestaciones económicas de la Seguridad Social, y obtener ayudas de protección escolar para personas a su cargo²⁴². Si por el contrario, tras haber participado con asiduidad en al menos cuatro campañas, no se había logrado alcanzar el nivel requerido para obtener el Certificado de Estudios Primarios, se podía obtener un certificado de aprovechamiento equivalente al de escolaridad, con valor exclusivo a efectos laborales,

²³⁹ Véase “Importante Decreto sobre lucha contra el Analfabetismo”, *Actualidad Educativa*: 1. España, *Revista de Educación*, 157, 1963, pp. 96-98.

²⁴⁰ Artículo 9º del Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963, p.13053).

²⁴¹ Artículo 8º del Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963, p.13053).

²⁴² Artículo 11º del Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963, p.13053).

con carácter definitivo²⁴³. Por otro lado, este Decreto requería la colaboración de otras entidades no dedicadas a la alfabetización hasta el momento, como fueron el Ejército, asociaciones y organizaciones religiosas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. El Ejército se ocupó de organizar cursos de educación para la obtención del certificado. A los soldados en filas que no llegaban a obtenerlo se les podía denegar cualquier clase de permiso e incluso retrasar su licencia hasta que superasen las pruebas²⁴⁴.

La Orden Ministerial de 15 de octubre de 1963 concretaba y remarcaba las tres vertientes más importantes que debían cubrir las actividades organizadas para la campaña: en primer lugar, la alfabetización rápida y urgente de los analfabetos absolutos; en segundo lugar, la elevación del nivel mínimo de cultura según lo establecido para la obtención del Certificado de Estudios Primarios; y por último, la integración de todo ello en el sistema de educación permanente de adultos que extendiera y actualizara la cultura popular en función de los progresos y necesidades del desarrollo social y económico del país²⁴⁵.

Como datos representativos de la situación de la educación en Cártama es relevante el censo elaborado por el Ayuntamiento y remitido a la Junta Provincial el 20 de junio de 1963, en el que se detallaba una relación nominal de analfabetos varones de este término municipal según la edad, el estado civil, la profesión y el domicilio. En total el documento certifica la existencia de un total de 662 varones analfabetos en la localidad. De ellos, con edades comprendidas entre 12 y 14 años, tan solo 81 eran

²⁴³ Artículo 12º del Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963, p.13053).

²⁴⁴ Artículo 17º del Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo (B.O.E. 5-IX-1963, p.13054). Véase también ABC: “Campaña de promoción cultural”, *Op. cit.*

²⁴⁵ Artículo 5º de la Orden Ministerial de 15 de octubre de 1963, sobre ampliación de la Junta Nacional de Alfabetización y constitución de la Comisión Técnica de Alfabetización de Adultos. (B.O.E. 1-XI-1963, p.15485).

analfabetos, lo que suponía alrededor del 12% de los censados en ese año. Entre 15 y 20 años de edad había 190 analfabetos, un 28,20% y con edades entre los 21 años y los 40 años, última edad considerada en el censo, constaban 391, un 59%. Estos datos explican que en Cártama comenzaran a tener prioridad las medidas que fueran encaminadas a la disminución del número de analfabetos comprendidos entre los 21 y 40 años como fueron las clases de adultos en las escuelas de los distintos núcleos diseminados²⁴⁶.

A partir de entonces, sería el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de cada provincia el encargado de confeccionar, antes del final de cada curso, el plan provincial de alfabetización a desarrollar el curso siguiente, y se designaría a un Inspector Delegado de Alfabetización en cada provincia encargado de la supervisión de cualquier asunto provincial relacionado con el desarrollo del plan²⁴⁷.

Por otra parte, con la Campaña Nacional de Alfabetización también surgió la figura de los “Alfabetizadores auxiliares”. Una de las previsiones al comenzar la Campaña y una de las experiencias adquiridas con el tiempo, fue la necesidad de una movilización general del mayor número posible de elementos humanos, instrumentales y económicos para lograr la alfabetización básica masiva de todos los adultos mayores. Y una de las formas de movilización a ese respecto consistió en estimular y hacer efectiva la posibilidad de que toda persona letrada con capacidad y tiempo para hacerlo enseñara a leer y escribir a aquellos analfabetos adultos que por diversos motivos no habían podido asistir a las escuelas especiales de alfabetización, y que constituían los casos difíciles a los que la acción de dichas escuelas especiales no podía llegar, pero a los que la Campaña debía atender del mejor modo posible. Precisamente, pensando en

²⁴⁶ A.M.C. 20-IV-1963. Relación nominal de analfabetos varones del término municipal de Cártama.

²⁴⁷ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se organizaron los servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización (B.O.E. 28-X-1963, pp. 15295-15297).

esas personas difíciles para la alfabetización básica, las normas por las que se regía el desenvolvimiento de la Campaña habían previsto y fomentaron la preparación de “Alfabetizadores auxiliares que, llevaran la acción alfabetizadora a todos los letrados en situaciones personales diversas y adversas para su inicial promoción cultural (...), con la finalidad de estimular, ampliar y sistematizar esa forma de colaboraciones personales (...)”²⁴⁸.

La figura de los maestros tutores de alfabetización surgió con objeto de establecer un enlace entre las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria y los Maestros adscritos a las Escuelas especiales de alfabetización de adultos. Dichas Inspecciones, a propuesta del Inspector Delegado de Alfabetización, designaban en cada municipio o grupo de municipios próximos un Maestro Tutor, a ser posible Director de Agrupación o Escuela graduada sin curso²⁴⁹.

Ante las posibles bajas que se produjeran en la plantilla de más de cinco mil maestros alfabetizadores seleccionados para la campaña, el Ministerio acordó que dichas bajas fueran cubiertas con maestros supernumerarios volantes que voluntariamente lo desearan o en su defecto por maestros interinos, teniendo en cuenta las mejores condiciones de edad, preparación, entusiasmo y capacidad de formación y perfeccionamiento para este servicio. Para estas vacantes, podrían ser destinados indistintamente maestros o maestras en el caso que no hubiera aspirantes del mismo sexo para desempeñar las escuelas²⁵⁰.

²⁴⁸ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria sobre fomento de Alfabetizadores auxiliares voluntarios. (B.O.E. 4-II-1965, p. 1878).

²⁴⁹ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se organizaron los servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización (B.O.E. 28-X-1963, p. 15295).

²⁵⁰ Orden de 7 de noviembre de 1963, por la que se autorizaba a las Comisiones Permanentes a cubrir las bajas producidas en los Maestros alfabetizados con Maestros nacionales en expectativa de destino o interinos, (B.O.E.21-XI-1963).

Ya en marzo de 1964, Cártama contaba con una escuela de Párvulos, cinco unitarias de niñas y la Graduada de niños con cinco unidades en el núcleo urbano de la población; además de las escuelas mixtas de Doñana, Estacada, Estación de Los Remedios y Cano-Cartamón. También hay que incluir las unitarias de niños y niñas de Las Yeseras y las unitarias de niños nº 1 y 2 y de niñas nº 1 y 2 de Estación de Cártama, en los anejos. En esta misma reunión el Inspector propuso que:

“Habiendo sido estudiados los censos para construcción de escuelas en el campo, de una mixta en el partido rural de Peral, denominado Los Broches; dos escuelas mixtas en Gorrino y La Campana, del partido de Dehesa Baja y otra en El Rompedizo que comprende los partidos de Dehesa Alta y Fahala, todas estas escuelas con viviendas para los Maestros.

También se propone la construcción de cuatro escuelas con viviendas en sustitución de otras tantas existentes en el casco de la población.

El Sr. Inspector dice que va a verificar el censo de niños y niñas de los seis a trece años que por estar sus domicilios a más de 3 kms. de las escuelas existentes y las proyectadas en el campo, con el fin de que puedan asistir a la escuela hogar²⁵¹ en régimen de internado en Álora y Campillo.

²⁵¹ Con la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, se impulsaron las Escuelas-Hogar, para escolarizar en régimen de internado a aquellos alumnos que residieran en poblaciones ultradiseminadas difíciles de transportar diariamente. En el artículo 30, relativo a las Escuelas-Hogar, desapareció toda referencia al carácter benéfico-asistencial que en ciertos casos podían tener estos centros y se determinó de modo explícito que quedaban reservadas única y exclusivamente a los niños residentes en zonas de población ultradiseminada. Artículo 30: “Escuelas-hogar. Siempre que las circunstancias de población diseminada y dificultad de transporte lo exijan y en los casos de educación especial, el estado y las Corporaciones públicas crearán instituciones escolares que, en régimen de internado similar en todo lo posible al hogar, protejan y eduquen a sus beneficiados según las normas de esa Ley”. (B.O.E. 23-XII-1965, p. 17240).

El Sr. Inspector indica que la Alcaldía debe ser rígida en la aplicación de sanciones a aquellos alumnos y alumnas de las clases de alfabetización que sean morosos en la asistencia a las mismas a fin de lograr la eficacia que todos deseamos de estas enseñanzas”²⁵².

Por Orden Ministerial de fecha de 24 de julio de 1963²⁵³ se reconocía la abnegada labor que el Magisterio Primario realizó al frente de sus escuelas, por lo que merecedora del reconocimiento de la sociedad, se concedieron premios en metálico a aquellos maestros que hubieran destacado por su actuación profesional en la escuela y su proyección en el ámbito de la localidad de destino, constituyendo un ejemplo a seguir y un estímulo para todo el Magisterio. Con este fin, se celebró el día 27 de abril de 1964 sesión extraordinaria, acordándose lo siguiente:

“ (...) a tenor de lo dispuesto en el B.O.E. del 10 de abril del año en curso²⁵⁴, relativo a la convocatoria de un concurso para la adjudicación de premios a los Maestros Nacionales y rurales, confirmados en servicio educativo, esta junta examinada la gran labor realizada por D. Francisco Segovia Ruiz, durante los diecisiete años y ocho meses de permanencia en esta, según se acredita en el informe adjunto, acordó por unanimidad proponer al citado Maestro por considerarlo distinguido en su actividad escolar y elevar dicha propuesta a la Inspección

²⁵² A.M.C. 10-III-1964. Acta de sesión extraordinaria con motivo de visita de Inspección.

²⁵³ Orden Ministerial de 24 de julio de 1963 por la que se concedían premios en metálico a aquellos Maestros que hubieran destacado por su actuación profesional en la Escuela (B.O.E. 22-VIII-1963).

²⁵⁴ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 10 de abril de 1964, por la que se anunció concurso para la adjudicación de premios a los Maestros Nacionales y rurales confirmados en servicio activo que se distinguieran de modo extraordinario en el ejercicio de su función. (B.O.E. 10-IV-1964).

Provincial de Enseñanza Primaria acompañada del informe correspondiente, para su curso a la Dirección General”²⁵⁵.

De esta manera la Dirección General de Enseñanza Primaria convocaba “concurso de méritos para la adjudicación de 1.398 premios de 10.000 pesetas con cargo al crédito presupuestario 347.123, destinado para premiar servicios excepcionales de carácter docente prestados por los Maestros de Primera Enseñanza y otros extraordinarios.”²⁵⁶

De acuerdo con la Resolución y en el plazo de veinte días naturales a partir de la publicación de la convocatoria en el Boletín Oficial del Estado, la Junta Municipal de Cártama, consideró distinguido en su actividad escolar a D. Francisco Segovia Ruiz que prestaba sus servicios en el término municipal y elevó propuesta acompañada de un amplio informe sobre las actividades realizadas que fueron consideradas meritorias.

En Cártama el Maestro Tutor era el Director del Grupo Escolar de la localidad, Francisco Segovia Ruiz, quien reunido el día veintitrés de octubre de 1964 en Comisión Permanente de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria, previa lectura a las instrucciones y normas dadas por la Inspectora, como Delegada de Alfabetización, expuso las medidas a tomar para aobtener el mayor rendimiento posible en ese curso. Por ello, recordó lo siguiente:

²⁵⁵ A.M.C. 27-IV-1964. Acta de sesión extraordinaria con motivo de propuesta de adjudicación de premios a Maestros Nacionales y rurales confirmados en servicio activo.

²⁵⁶ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 10 de abril de 1964, por la que se anunció concurso para la adjudicación de permios a los Maestros Nacionales y rurales confirmados en servicio activo que se distinguieran de modo extraordinario en el ejercicio de su función. (B.O.E. 10-IV-1964).

“1º Hacer la mayor propaganda posible por medio de carteles, edictos y altavoces de la Parroquia.

2º Hacer citaciones individuales a los analfabetos no matriculados, que serán distribuidos a domicilio por la Guardia Municipal, apremiándoseles para que asistan a las clases.

3º Actualización del Censo en el campo, con la colaboración de la Guardia Civil, estimulando la asistencia con regalos y a ser posible con diversos premios a final de curso”²⁵⁷.

En 1966 continuaban los problemas ante el estado ruinoso de los locales en que se encontraban algunas escuelas. El Inspector Andrés Méndez García en sesión extraordinaria celebrada el día 24 de junio ponía de manifiesto la mala situación en que se encontraban las escuelas regentadas por la maestra Mercedes Jiménez Anglada y la vivienda correspondiente a dicha maestra, así como la escuela regentada por la maestra Ana Palma Reyes, por lo que se acordó pedir al Ministerio de Educación Nacional el traslado de dichas escuelas y vivienda a locales de nueva creación²⁵⁸. Las adjudicaciones de sendas escuelas y vivienda se produjeron el día 5 de diciembre de 1966²⁵⁹.

Con relación al núcleo urbano de población, el Inspector informó en sesión celebrada en 1967 que según el censo de población escolar confeccionado en 1965, la

²⁵⁷ A.M.C. 23-X-1964. Acta de sesión extraordinaria de la Comisión Permanente de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

²⁵⁸ A.M.C. 24-VI-1966. Acta de sesión extraordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

²⁵⁹ A.M.C. 5-XII-1966. Acta de sesión extraordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

población escolar ascendía a 567 niños y considerando el natural crecimiento demográfico de la población y las recientes disposiciones de la nueva Ley reformada de Enseñanza Primaria que estimaba una matrícula por aula de 30 niños²⁶⁰, hacía que surgiera la necesidad de 18 aulas escolares. Existían en esos momentos 12, dos de ellas en locales inadecuados, por lo que era necesaria la construcción de 8 nuevas aulas, dos para traslado y seis para nueva creación. Seguidamente el Inspector procedió a dar lectura a la Orden de la Presidencia del Gobierno de fecha de 15 de enero de 1965²⁶¹, en la que se daban normas a los Ayuntamientos sobre la conservación, limpieza y calefacción de los edificios escolares, haciendo constar las cantidades que para atender a estas necesidades debían figurar en los presupuestos municipales, sin cuyo requisito no les serían aprobadas. Asimismo, el Inspector dio cuenta de la urgente necesidad de dotar de una nueva construcción y mejorar el mobiliario en el anejo de Los Remedios, viendo también necesario reparar una grieta en el techo del local-escuela del anejo de Doñana y reparaciones generales en la escuela de Cano-Cartamón²⁶².

En 1968, las actas reflejan otra de las modificaciones de la Ley de 1945 al referirse a la Agrupación Escolar Mixta “Nuestra Señora de Los Remedios”, informando de la total normalidad de la enseñanza en las distintas escuelas que la componían. Recordemos que en el artículo 23 quedaron definidas “dos nuevas figuras surgidas con posterioridad a la Ley de diecisiete de julio de 1945, como consecuencia

²⁶⁰ En el artículo 22, por obvias razones pedagógicas, se rebajó a 30 el número máximo de niños por aula, que hasta el momento estaba fijado en 40. Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. (B.O.E. 23-XII-1965, p. 17241).

²⁶¹ La Ley 86/1964, de 16 de diciembre, B.O.E. del 18 del mismo mes, estableció al modificar el artículo 24 de la Ley de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953 que los Ministerios de la Gobernación y de Educación Nacional debían fijar conjuntamente las cantidades que los Ayuntamientos consignarían en sus presupuestos para la conservación, reparación, calefacción, alumbrado y limpieza de los edificios escolares existentes en el término municipal, determinando la cifra por cada unidad escolar y cada vivienda para Maestro. Orden de 15 de enero de 1965 sobre módulos de conservación, limpieza y calefacción de los edificios escolares de propiedad municipal. (B.O.E. 26-I-1965, p. 1398).

²⁶² A.M.C. 31-V-1967. Acta de sesión extraordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

de un proceso lógico de perfeccionamiento de la enseñanza: se trata la Agrupación escolar como centro docente cuyas secciones están situadas en edificios distintos dentro del radio de un kilómetro y la Escuela Comarcal, destinada a niños procedentes de localidades distantes”²⁶³. En un caso y otro se perseguía facilitar una enseñanza de mayor calidad mediante la asistencia a centros con una más perfecta graduación. En estos años continuaba preocupando a la Junta Municipal la asistencia a la escuela, concretamente el Director de la Agrupación, José García Pérez, informaba sobre:

“La necesidad de tomar medidas en el próximo curso escolar 1968-69 sobre la asistencia durante el horario escolar de los niños de la localidad a las respectivas clases en que se encuentren matriculados, para los cual los Sres. Maestros deberán notificar al Sr. Director mensualmente, siempre que un niño tenga más de cinco faltas no justificadas.

El Sr. Alcalde a su vez promete su colaboración en conseguir este loable empeño y se digna a dar las órdenes oportunas para que los agentes de su autoridad vigilen las calles y prohíban la estancia de menores en los bares durante las horas del horario escolar. Así mismo, se acuerda amonestar primero a los padres de los niños que no cumplan lo ordenado y sancionar económicamente, con multa de 50 ptas. los casos de reincidencias en las faltas.

Pasa seguidamente el Sr. Director a recordar la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años y pone en consideración el problema que se deja sentir en la localidad sobre el abandono de la enseñanza por parte de los alumnos antes de haber alcanzado la edad reglamentaria. El Sr. Alcalde hace un estudio de las necesidades económicas que sienten las familias del pueblo, motivo primordial por el que se

²⁶³ Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. (B.O.E. 23-XII-1965, p. 17240).

producen estos abandonos y promete su ayuda incondicional para evitar en todo lo que sea posible la salida de la escuela de estos alumnos en edad tan crítica para su total formación e incorporación eficiente a la vida social.

Finalmente el Sr. Director expone las necesidades de reformas que necesita una de las viviendas destinadas a maestro y que pese a tener prometido su arreglo, aún no se ha llevado a efecto y el vallado de la Agrupación en un espacio comprendido en unos 20 metros, que lindan con la calle y en el que pide se construya una obra de mampostería que sustituya a la actual alambrada espinosa, que no es suficiente por su poca resistencia, para cumplir con la finalidad deseada.

Promete el Sr. Alcalde acceder gustoso a estas peticiones siempre que lo permita el apartado que del presupuesto municipal se destina anualmente para conservación y mejoras de viviendas y edificios escolares”^{264 265}.

Todavía en 1969, uno de los mayores problemas educativos era la falta de escuelas. Las existentes eran con frecuencia incapaces de albergar en condiciones mínimas las numerosas matrículas de los niños en edad escolar, además de carecer de

²⁶⁴ A.M.C. 25-VI-1968. Acta de la sesión ordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

²⁶⁵ Las cifras mínimas que los Ayuntamientos debían consignar por cada unidad escolar nacional, excluidas las de régimen de Patronato, eran 1.500 ptas. por año en concepto de conservación, reparación y alumbrado; para limpieza, 1.920 ptas. y para calefacción 2.200 ptas. siendo esta una cifra promedio, ya que el módulo era distinto según la climatología de la localidad en que radicara la escuela. Por cada vivienda para maestro, excluidas las de aquellos que regentarán escuela en régimen de Patronato, se destinaban 1.350 ptas. por año en concepto de conservación (Artículo 1º). Las cantidades necesarias para la conservación de los edificios escolares de acuerdo con los módulos establecidos en el artículo primero de esta disposición, tenían absoluta prioridad para su inclusión en el presupuesto ordinario que las Corporaciones locales elaboraban para cada ejercicio económico, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 676 del Decreto del 24 de junio de 1955 por el que se aprobaba el texto articulado y refundido de las Leyes de Bases de Régimen Local de 17 de julio de 1945 y 3 de diciembre de 1953 (Artículo 2º). Orden de 15 de enero de 1965 sobre módulos de conservación, limpieza y calefacción de los edificios escolares de propiedad municipal. (B.O.E. 26-I-1965, p. 1398).

condiciones higiénicas, eran muchos de ellos habilitados y no locales escolares propiamente dichos. Al igual que ocurría con los locales, las viviendas de los maestros se encontraban en muchos casos en estado ruinoso. En febrero de ese año, el Alcalde, Pedro Morales Muñoz, manifestó en sesión ordinaria que el objeto principal de la reunión era:

“La implantación de la jornada escolar unificada para la Escuela Mixta de Doñana de éste término municipal, ya que al encontrarse la correspondiente vivienda en pésimas condiciones de habitabilidad y con evidente riesgo para la Sra. Maestra D^a Concepción Palacín Palacios, que viene desempeñando su labor docente en la mencionada Escuela, ésta se ve obligada a desplazarse diariamente, circunstancia por la cual y en bien de la enseñanza hace tomar esta decisión”²⁶⁶.

En febrero de 1976, celebrada Junta Municipal en la que Alejo García participaba como Concejal, se propuso realizar el censo municipal de niños que necesitaran un tratamiento adecuado. En el punto tercero del orden del día se dio cuenta a la Junta de la concesión a este municipio para el ejercicio de cuatro parvularios así como lo relacionado con problemas de ampliación de la plantilla de profesores en dicho término para el ejercicio siguiente. En el mismo punto, el Presidente expuso su deseo de una participación escolar en los programas culturales de las fiestas patronales. Así mismo, se trató la adjudicación de casas de Maestros, exponiendo el Sr. Presidente que “en su día dicho tema se ajustaría al reglamento y que no estaba dispuesto a que quedasen sin casa los Profesores que pensasen residir en la localidad”²⁶⁷. En el punto cuarto el Sr. Cura-Párroco expresó su deseo de que se utilizase el material disponible de Educación Física

²⁶⁶ A.M.C. 28-II-1969. Acta de la sesión ordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

²⁶⁷ A.M.C. 16-II-1976. Acta de la sesión extraordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

dentro del recinto escolar, así como que se potenciase dicha actividad. Por el Presidente se formuló un ofrecimiento para contribuir a la pavimentación del patio escolar a fin de que se adecuasen a estos fines, ofrecimiento que fue desestimado por el Sr. Director del Centro. Para finalizar, se habló de la conveniencia de crear un Centro de Formación Profesional de Primer Grado, así como conseguir inmediatamente un Curso del P.P.O.²⁶⁸ dando preferencia a las ramas de Hostelería, R.T.V. y Carpintería Metálica”²⁶⁹.

Si repasamos las actas de la Junta Municipal de Primera Enseñanza de Cártama (1940-1976), descubrimos que a la falta de escuelas que venimos describiendo se añade

²⁶⁸ Estas siglas corresponden al Programa de Promoción Profesional Obrera (1964-1978). Surgió en 1964 como elemento colaborador para el cumplimiento de los objetivos del I Plan de Desarrollo (1964-1967), que incluía entre los aspectos a considerar la “política de promoción social y acceso a la enseñanza y formación profesional” (Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1967 y se dictan normas relativas a su ejecución, artículo 23.d).B.O.E. 30-XII-1963. Los objetivos del programa fueron la promoción social de los trabajadores y la satisfacción de la demanda de mano de obra cualificada. Se trataba de cubrir las nuevas necesidades de formación profesional de los trabajadores y para el mercado, haciendo posible el cambio de modelo productivo desde una mano de obra muy vinculada al sector primario a otra con la cualificación requerida por la expansión de los sectores económicos secundarios y de servicios alentados por el Plan de Desarrollo. El Plan Nacional se articuló en tres líneas institucionales de acciones: - El Programa de Promoción Profesional Obrera, más conocido por sus siglas PPO. - El Programa de Promoción Profesional Obrera en el Ejército (PPE). - Y los “Cursos FIP” (Programa de Formación Intensiva Profesional), luego denominados Programa PPT, que se desarrollaban a través de Centros Colaboradores, cuyo alumnado recibía becas del Patronato de Protección al Trabajo (PPT). Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Archivo Central, http://www.empleo.gob.es/es/sec_bep/ArchivoCentral/contenidos/Historia_Institucional_PPO_web.pdf (Recuperado el 9 de diciembre de 2016).

Un estudio realizado por el profesor de Sociología Rafael Gobernado Arribas de la Universidad de Málaga en el año 1977, informa que en estos años aún el 13% de la población no sabía leer ni escribir y un 53% poseía estudios de primaria incompletos, lo que suponía que un 66% de la población tuviera un nivel educativo deficiente. Solo un 21% de la población había completado los estudios primarios y un 1% había adquirido estudios de formación profesional. Un nivel de educación bajo, está directamente correlacionado con los demás indicadores de clase social baja: bajos niveles de consumo y mayor porcentaje de población dependiente. En este contexto, se explica que las autoridades responsables de la educación plantearan la conveniencia de completar los estudios de la población ofreciendo cursos de formación profesional, con el fin de adaptarlos a las nuevas necesidades que de forma inmediata requeriría el mercado laboral. Véase GOBERNADO ARRIBAS, R.: “Desigualdad social en el contexto urbano-agrario andaluz: El caso de Málaga”, *Estudios regionales*, 3, 1979.

²⁶⁹ A.M.C. 16-II-1976. Acta de la sesión extraordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama (Málaga).

la clausura de las ya existentes por diversos motivos, siendo los más frecuentes los relativos a las condiciones de habitabilidad.

Estos documentos nos ofrecen un acercamiento a las cuestiones educativas que se trataban en las sesiones y las decisiones que en esta materia se tomaban que iban desde las propiamente burocráticas (nombrar y cesar a los miembros de las juntas municipales y cooperar con ellas) a las de estimulación y fomento de la asistencia escolar obligatoria en la localidad, de la enseñanza de adultos, del plan de construcciones escolares, del estudio y la investigación provincial, pasando por las propiamente organizativas y por las de supervisión del cumplimiento y la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria.

Podríamos concluir indicando que la escuela rural en España durante el franquismo, se identificó con un modelo de escuela asociado al siglo anterior guardando cierta similitud en su estructura, organización, recursos y objetivos, además de encontrarse mal atendida por las instituciones. Era precaria, se encontraba aislada y desatendida, lo que fomentó fuertes agravios para la población del mundo rural con respecto a la ciudad. Pero no por ello, hay que dejar de valorar el interés pedagógico y social que representa este modelo organizativo de pequeñas escuelas, que sin recursos y ubicadas en un marco social y económicamente diverso y heterogéneo, desde el punto de vista pedagógico, son muy valiosas.

CAPITULO II. HISTORIAS DE VIDA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

2.1. HISTORIAS DE VIDA: ASPECTOS TEÓRICOS

Pensar el trabajo de maestros que han formado parte de la Historia de la Escuela a partir de las historias de vida, revela nuevas fuentes de conocimiento sobre esta profesión desde las experiencias de aquéllos. Referirnos a la experiencia, implica que debemos hacer referencia a un contexto cultural, social y político específico que se puede identificar con una tradición y una historia que dota de significado a los componentes que intervinieron en él. Por este motivo, no podemos hablar de aplicar modelos generales para investigar sobre lo que ocurrió en otras escuelas del pasado, si queremos explicar la realidad que vivieron los maestros en sus escuelas en un contexto específico²⁷⁰. De acuerdo con las posiciones que ha ido adoptando la investigación educativa, debemos reconocer que en la vida de los maestros, nos encontramos ante una historia local, colectiva además de la suya personal, lo que supone que debemos llevar a cabo el estudio de una trayectoria de vida planteada desde lo teórico sin olvidar que se trata de un proceso personal, en el que los maestros han formado parte desde lo individual, íntimo, particular y subjetivo en un proceso de construcción colectivo de la Historia de la Escuela. “Esto supone no solo plantear un recorrido teórico como fruto

²⁷⁰ “La investigación educativa se ha desarrollado en diferentes argumentos a lo largo de su historia reciente. Algunos más cercanos a las posiciones positivistas, explicaban la educación en sistemas de relaciones causales, de tipo probabilístico, emulando a disciplinas afines; otros ofrecían una explicación centrada en la entidad psíquica que constituye cada sujeto individual y los procesos en los que incorpora el conocimiento; otros ponían el énfasis en sistemas y estructuras sociales en los que la educación cumplía una función propia; otros, en cambio, nos acercaban a la cultura y a los significados que se construían en un contexto intersubjetivo; etc.” En RIVAS FLORES, J. I.: “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”, en RIVAS FLORES, J.I. y HERRERA PASTOR, D.: *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona, Octaedro, 2009, pp. 17-36.

de una razón objetiva, sino también como un proceso personal”²⁷¹. Las historias de vida facilitan la indagación en el mundo personal desde una perspectiva libre y subjetiva, en un marco interpersonal²⁷².

Referirnos al término historias de vida, nos ubica en dos espacios: por un lado, el propio relato como historia específica de una vida o más vidas y por otro, un espacio más amplio que contiene experiencias y documentos personales del día a día, testimonios orales y otros escritos que pueden resultar valiosas fuentes de información. Es en esta última posición donde nos situamos, siguiendo a Pineau y Le Grand cuando argumentan que las historias de vida constituyen “la investigación y la construcción del significado partiendo de hechos temporales personales”²⁷³. En esta breve definición aparecen los grandes elementos constitutivos de las historias de vida: las personas, la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica²⁷⁴.

La historia de vida debe iluminar los aspectos sociales significativos de los hechos que reconstruye. Debe permitir la recreación de un mundo social construido a partir del lenguaje y otros símbolos, por ello se recurre a la descripción en profundidad

²⁷¹ RIVAS FLORES, J.I.: “Narración, conocimiento ...”, *Op. cit.*, pp.17-36. Véase además HERNÁNDEZ, F.: “Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico”, en GOODSON, I. (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004, pp. 248-262.

²⁷² Para un completo y breve recorrido sobre los fundamentos de las metodologías cualitativas véase CORNEJO, M.: “El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas”, *Psyche*, 15, 1, 2006, pp.95-106. Para este autor las historias de vida han ido adquiriendo un lugar relevante. Sostiene que los individuos están condicionados por la acción de condicionantes sociales y familiares y por el trabajo que el propio sujeto elabora sobre su historia para intentar controlar su curso y otorgarle un sentido. En este artículo realiza una revisión del enfoque biográfico y analiza la trayectoria de su aplicación en las ciencias sociales.

²⁷³ PINEAU, G., LEGRAND, J.L.: *Histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p. 5.

²⁷⁴ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “Los métodos autobiográficos como propuesta para educar las emociones y los sentimientos”, en J. M ASENSIO, J.M. y otros (coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, Barcelona, Ariel, 2006, pp. 197-220.

de los contextos específicos donde ocurre. Vela²⁷⁵, De Garay²⁷⁶ y Goodson²⁷⁷, nos indican que las investigaciones cualitativas enmarcadas dentro del área de las ciencias sociales deben centrarse fundamentalmente en la persona y en el contexto que lo rodea. Habrá pues que atender, según González Monteagudo, a la relevancia que tienen las “historias de vida como parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural como conmemoraciones, historias de vida colectivas, literatura personal biográfica y autobiográfica, y producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales”²⁷⁸. Desde una perspectiva actual más concreta, las historias de vida como método biográfico, narrativa personal, documento personal y relato de vida son, según la Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, “prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social”²⁷⁹. La historia de vida nos va a permitir entonces, identificar experiencias, saberes, modos de aprendizaje, aprender lo que los individuos ya sabían de manera confusa, de tal manera

²⁷⁵ VELA PEÓN, F.: “Un acto metodológico básico de la investigación social: a entrevista cualitativa”, en TARRÉS, M.L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2001, pp. 63-131.

²⁷⁶ DE GARAY, G.: “La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas”, en DE GARAY, G. (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, México, Instituto Mora, 1997, pp. 16-26.

²⁷⁷ GOODSON, I.F.: *Historias de vida ...*, *Op. cit.*

²⁷⁸ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “Historias de vida y Teoría de la educación: tendiendo puentes”, *Cuestiones pedagógicas*, 19, 2008/2009, pp. 207-232.

²⁷⁹ ASSOCIATION INTERNATIONALE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION: *Livret de présentation*, Paris, ASIHVIF, 2005, pp. 15-16. Cfr. GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: *Ibid.*, p. 88.

que los saberes implícitos e ignorados pasan a ser saberes explícitos, conocidos y reconocidos²⁸⁰.

Según Suárez Pazos, cuando nuestro objetivo es trabajar con textos de investigación procedentes de relatos biográficos narrados en primera persona se utiliza la historia de vida, que la define como: “el análisis que se realiza a partir de un relato biográfico retrospectivo en el que el narrador de forma oral o escrita, nos presenta el conjunto o parte de su vida. Estos relatos suelen ofrecer una información minuciosa y detallada sobre una realidad, pero también traslucen sentimientos y emociones personales; son muy interesantes para conocer el impacto real de los momentos de cambio y la complejidad de las relaciones sociales primarias”²⁸¹. Su principal finalidad se encuentra en el relato que se extrae de la historia de vida contextualizada en un lugar y tiempo determinado, que permite reconstruir y analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento. El análisis de los datos obtenidos conlleva un proceso de indagación que se basa en técnicas de recogida de datos de tipo cualitativo, siendo las principales, la entrevista y los diálogos entre el investigador y el autor del relato, donde se exponen sentimientos, pensamientos, emociones y valores²⁸². De esta manera, el investigador puede contextualizar el relato sin interferir la subjetividad en el momento de escribir la historia de vida. Según Perelló, “el investigador es sólo el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de retocar el texto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevistas”²⁸³. En las historias de vida “la voz del informante

²⁸⁰ CORNEJO, M.: “El Enfoque biográfico ...”, *Op. cit.*, pp. 95-106.

²⁸¹ SUÁREZ PAZOS, D.H.: “Historias de vida ...”, *Op. cit.*, pp. 111-133.

²⁸² MARTÍN GARCÍA, A.V.: “Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social”, *Aula*, 7, 1995, pp. 41-60.

²⁸³ PERELLÓ, S.: *Metodología de la Investigación Social*, Madrid, Dykinson, 2009, p. 192.

tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de decir”²⁸⁴.

Las historias de vida explican situaciones y experiencias desde la cotidianidad, destacando la perspectiva de los sujetos en el estudio de una determinada situación del mundo social al que pertenecen. “(...) El análisis de las trayectorias individuales y familiares, las historias de vida de individuos y familias, son cada vez más necesarios para descifrar lo social”²⁸⁵. Son formas de investigación que generan datos representativos y expresan de un modo personal la realidad. A través de ellas las personas hablan o escriben con sus propias palabras un comportamiento observado. Siguiendo a Redondo Castro el maestro es el narrador de su propia vida y es a través del recuerdo auto-narrado como nos da a conocer su vida escolar. De este modo, “la recuperación de las experiencias educativas es una fuente elemental para conocer el funcionamiento de la vida en las aulas y centros, ya que la educación no es más que una reconstrucción de historias personales y sociales”²⁸⁶.

Las historias de vida han contribuido al análisis de problemas socio-culturales, personales o históricos desde la dimensión personal de los agentes intervinientes. Goodson señala que “aunque durante el siglo pasado se ha podido rastrear muestras intermitentes de interés, los estudios sobre las historias de vida de profesores han sido hasta hace poco un género tristemente dejado en el abandono más completo”²⁸⁷. Este olvido de la figura del maestro ha sido resumido de una forma sencilla por Lortie quien

²⁸⁴ GOODSON, I.F.: *Historias de vida ...*, *Op. cit.*, p. 23.

²⁸⁵ MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V., “Historia de vida y método biográfico”, en VACILACHIS, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006, p.180.

²⁸⁶ REDONDO CASTRO, C.: “Las mujeres y la escuela. relatos de tres generaciones: abuelas, madres e hijas”, en MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.), *Actas del III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, Murcia, SEPHE – CEME, 2012, pp. 523-535.

²⁸⁷ GOODSON, I.: “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los Docentes”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.8, nº 9, 2003, p. 733.

afirma que “la enseñanza tiene mucho de prescripción y poco de descripción, porque son muchos los libros y los artículos en los que se dice a los docentes cómo deben comportarse; los estudios empíricos sobre el trabajo docente, así como sobre los puntos de vista de quienes hacen funcionar las escuelas siguen siendo excepcionales”²⁸⁸.

El término historia de vida se ha definido de distintas formas. Por varios autores como Ruiz Olabuénaga o Pujadas, se ha confirmado que la historia de vida es un método específico utilizado en investigación cualitativa muy eficaz para proceder a la interpretación de cómo los individuos construyen y revelan el mundo social que les rodea, ayudando a conservar la memoria cultural y a infiltrarse en los puntos de vista subjetivos de los hechos culturales de cada persona. Sus datos proceden de la vida cotidiana, de las reconstrucciones que el individuo hace de sus experiencias en el día a día²⁸⁹. Para Ruiz Olabuénaga²⁹⁰, la persona elabora un relato largo sobre el desarrollo de su vida desde su punto de vista y en sus propios términos que puede obtenerse de forma espontánea o “sonsacada” por el investigador.

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García²⁹¹, podemos decir que la investigación cualitativa tiene cuatro ventajas fundamentales que justifican su utilización en un estudio de este tipo:

- a) Se combina la participación con la investigación, superando por lo tanto los procedimientos tradicionales de conocimiento llegando a la unión entre la teoría y la práctica.
- b) Se acentúa el compromiso político desde una posición crítica emancipadora.

²⁸⁸ LORTIE, D.: *School teacher: A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

²⁸⁹ RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I.: “Historias de vida”, *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2012, pp. 267-313.

²⁹⁰ RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I.: *Ibid.*

²⁹¹ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996, p. 56.

- c) Se potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población como medio para hacer fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido.
- d) Todo ello se ha de realizar desde una perspectiva comunitaria.

Según Pujadas²⁹², la historia de vida es un relato autobiográfico obtenido por el investigador, que actúa como inductor de la narración, transcriptor y relator. Trabaja a través de entrevistas sucesivas y/o con el testimonio subjetivo de una persona sobre acontecimientos y valoraciones de su propia experiencia.

La historia de vida, respecto a sus características, es una modalidad de investigación cualitativa que proporciona información acerca de los hechos y costumbres que indican cómo es una persona. Pone además de manifiesto las acciones de un individuo como participante de la vida social mediante la reconstrucción de las experiencias vividas, por lo que aportan comprensión sobre el modo en que actúan los sujetos. Por otra parte, proporciona una información acumulada sobre las distintas etapas en la vida de una persona, que elabora el investigador quien actúa como transcriptor y relator, obteniendo el testimonio subjetivo de los acontecimientos y valoraciones de la existencia vividos por la persona que se estudia. La historia de vida se divide en episodios sobre las etapas de la vida de la persona y para ello incluye distintos tipos de fuentes que se utilizarán para la triangulación de la investigación como cartas, diarios, documentos, archivos, escritos personales, fotografías, etc. y serán vitales para el esclarecimiento de la historia de vida de la persona que se está estudiando²⁹³. Estos documentos ponen de manifiesto sus relaciones con los miembros de un grupo, en su profesión, en un contexto y en una clase social. “Denzin nos recuerda

²⁹² Véase PUJADAS MUÑOZ, J.J.: *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

²⁹³ MCKERNAN, J.: *Investigación, acción y currículum*, Madrid, Morata, 1999, p. 156.

que los materiales de las historias de vida incluyen todo registro o documento, incluidas las historias de casos, los registros públicos, etc., que arroje luz sobre el asunto de la investigación. Estos materiales pueden ir desde actas de hasta cartas y diarios”²⁹⁴. En este sentido, es destacable considerar que las historias de vida no solamente ofrecen información subjetiva de la vida entera de una persona, sino que incluyen su relación con su realidad social, los contextos, costumbres, experiencias y situaciones en las que el sujeto ha participado. Son un instrumento que permite a la persona representarse a sí misma, reconocer y mostrar el conocimiento que tienen sobre su propia realidad. Muestran las “formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto”²⁹⁵. No solamente permiten descubrir a la persona que narra, sino que contribuyen además a reconstruir, describir, interpretar y hacer visible la realidad del contexto en el que se desarrolló su vida.

Por su parte, para Ruiz Olabuénaga e Ispizua²⁹⁶, las historias de vida son relatos que narran el desarrollo de la vida de una persona, pudiendo ser ésta durante un período concreto y en un contexto específico, como es nuestro caso. Esta historia será narrada desde un punto de vista subjetivo y según el código lingüístico de la persona que la escribe.

Las historias de vida son uno de los métodos de investigación descriptiva más relevantes y sustanciales para comprender a la persona desde el mundo social en que se encuentra inmersa. Como señalan Santamaría y Marinas, “(...) las historias de vida están formadas por relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una

²⁹⁴ DENZIN, N. K.: “Sociological Methods: A Source Book”, en MCKERNAN, J.: *Investigación, acción y currículum*, Madrid, Morata, 1999, p.157.

²⁹⁵ SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M.: “Historias de vida e historia oral”, en DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995, pp. 257-285.

²⁹⁶ RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. e ISPIZUA, M.A.: *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.

memoria personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto”²⁹⁷. En este caso, se trata de transmitir la memoria a partir de la demanda del investigador, llevando éste a cabo un proceso de construcción más que de transmisión.

La utilización de la historia de vida en las ciencias sociales comenzó a principios del siglo XX. En un principio se utilizó como una técnica relacionada con el uso de los documentos personales en la investigación sociológica²⁹⁸. Los antropólogos han recurrido a estos relatos para estudiar las diferencias y similitudes culturales en la cultura de los pueblos y los sociólogos para analizar las relaciones existentes entre los grupos y sus relaciones socioculturales. Las primeras investigaciones en este campo de la Sociología se sitúan en la Escuela de Chicago, fundadora de la Sociología empírica americana, siendo el estudio más relevante el de Florian Znaniecki²⁹⁹.

A partir de los años cuarenta, se produjo un punto de inflexión en la evolución de los estudios sobre relatos de vida, como consecuencia del uso de técnicas de tipo clínico y del desarrollo de estudios basados en métodos cuantitativos en el campo de la investigación. En este sentido, Bertaux afirmó que después de treinta años de abandono de los estudios realizados sobre narraciones de vida del sujeto investigado, comenzaron a aparecer en los años setenta, gran variedad de trabajos interesados por hechos sociales

²⁹⁷ SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M.: “Historias de vida ...”, *Op. cit.*

²⁹⁸ Para un completo recorrido sobre el origen de las historias de vida, véase CORNEJO, M.: “El enfoque biográfico ...”, *Op. cit.*, pp. 95-106; KORMBLIT, A.L. (coord.): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Buenos Aires, 2004, Bilibio; SARABIA, B.: “Historias de Vida”, *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 29, 1985, pp. 165-186; VALLÉS, M.: *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997. De acuerdo con Sarabia y Pujadas, el término Life history (historia de vida), comenzó a utilizarse en la obra pionera de William I. Thomas y Florian Znaniecki “The Polish Peasant in Europe and America” (El campesino polaco en Europa y América) sobre sociología de la inmigración. Véase SARABIA, B.: “Historias de Vida ...”, *Op. cit.*; PUJADAS, J. J.: “El método biográfico ...”, *Op. cit.*, pp. 127-158 y THOMAS, W. y ZNANIECKI, F., *The Polish Peasant in Europe and America*, Nueva York, Drover, 1958 (primera publicación, 1918-1920).

²⁹⁹ CORNEJO, M.: “El enfoque biográfico ...”, *Op. cit.*

como el feminismo y la cultura obrera: “las historias de vidas, redescubiertas al fin, son utilizadas de muchas maneras. Pero ya hacen que la investigación se centre en el punto de articulación de los seres humanos y podría ser que de la diversidad de sus utilizaciones emerja poco a poco un enfoque unificador que sobrepase las fronteras actuales de la sociología como tal”³⁰⁰.

De hecho, a pesar de haber pasado más de veinte años entre estos estudios, sus conclusiones se repiten: consideran que, aun existiendo dificultades metodológicas para la recolección y el análisis, los relatos de vida son una potente e incomparable herramienta de acceso a lo vivido subjetivamente, constituyendo la riqueza de sus contenidos en una fuente de hipótesis inagotable³⁰¹.

A lo largo de los años noventa, el número de investigaciones basadas en historias de vida se ha visto incrementado, ya que su utilización nos permite obtener unos datos y una información que no sería posible deducir mediante la metodología cuantitativa.

En España, uno de los primeros investigadores que utilizó esta técnica fue el sociólogo catalán Juan F. Marsal que en 1969 publicó en Argentina *Hacer la América*³⁰², una biografía como relato único de un emigrante. Posteriormente escribió *Pensar bajo el franquismo*³⁰³ en 1979, como un conjunto de historias de vidas paralelas pertenecientes a incipientes intelectuales que dirigían o colaboraban en las revistas

³⁰⁰ BERTAUX, D.: “L’approche biographique: sa validité methodologique, ses potentialités”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 1980, pp.197-225.

³⁰¹ BERTAUX, D.: “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica Sociológica”, en MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (eds.), *La historia oral: métodos y experiencia*, Madrid, Debate, 1993, pp. 19-34. SARABIA, B.: “Historias de vida”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 1985, pp. 165–186.

³⁰² MARSAL, J.F.: *Hacer la América. Biografía de un emigrante*. Barcelona, 1972, Ariel.

³⁰³ MARSAL, J.F.: *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en los años cincuenta*, Barcelona, 1979, Península.

juveniles de los años cincuenta³⁰⁴. Comienza esta obra con un análisis del contexto histórico, social y político de los protagonistas, el franquismo como lo normal, el ambiente de posguerra, la evolución y la ruptura. Marsal utiliza las historias de vida desde una perspectiva psicosocial, enlaza las vidas de determinados individuos, sus historias en el contexto social y político que les había tocado vivir. Como afirma él mismo, “esto no se puede hacer más que usando material biográfico, sean memorias, biogramas o historias de vidas”³⁰⁵. Pero en nuestro país, es sólo a partir de comienzos de los años noventa del pasado siglo cuando comienzan a legitimarse las historias de vida en el campo de la investigación social y educativa. Se puede constatar que, hacia mediados de los años noventa, comenzaron a realizarse las primeras tesis doctorales de temática educativa con un enfoque biográfico³⁰⁶.

Podemos decir que existe un amplio consenso en defender el potencial que poseen las historias de vida como método biográfico, su trascendencia y las implicaciones epistemológicas de su utilización. Bertaux destaca que no se trata tan solo

³⁰⁴ LÓPEZ GALÁN, J.S.: “El método biográfico en ...”, *Op. cit.*

³⁰⁵ MARSAL, J.F.: *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en los años cincuenta*, en LÓPEZ GALÁN, J.S.: “El método biográfico en las obras del sociólogo Juan F. Marsall”, *Gazeta de Antropología*, 12, 1996, p. 39.

³⁰⁶ Véase ARNAUS, R.: *Vida professional I acció pedagógica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Tesis Doctoral inédita, 1993; FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral inédita, 1995; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral, 1996. Asimismo, comienzan las primeras obras sobre historias de vida. Entre otras, destacan en Antropología, PUJADAS MUÑOZ, J.J.: *El método biográfico ...*, *Op. cit.*; en Sociología, DE MIGUEL, J. M., *Auto/bio/grafías*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996 e Historia oral, FOLGUERA, P.: *Cómo se hace Historia Oral*, Madrid, Eudema, 1994; MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (eds.), *La historia oral: métodos y experiencia*, Madrid, Debate, 1993.

de adoptar los relatos de vida como una nueva práctica empírica, sino que en la actualidad nos encontramos ante un pluralismo teórico y metodológico³⁰⁷.

Historia de vida es el estudio de caso realizado sobre una persona determinada, que comprende su relato de vida complementado con una documentación adicional que permite su reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible. Por tanto, el relato de vida es un subgénero de la historia de vida, menos amplio y completo que debe ser complementado por otras fuentes materiales o bien, otras manifestaciones que lo doten de legitimidad. El objeto de estudio se fija en la experiencia personal de la persona que informa, el maestro, adquiriendo de este modo, carácter de una historia oral con enfoque biográfico, que se deberá adaptar a cada caso específico, a cada vida, a cada contexto social, por lo que nos encontramos con diferencias de criterios en torno a la consideración de las historias de vida. Son numerosos los términos que se han utilizado para denominar las investigaciones que relacionadas con el ámbito autobiográfico: relatos de vidas, experiencias de vidas, historias de vidas, autoetnografía, narrativas personales, etc.³⁰⁸.

Para Blumer, se trata de un relato de experiencias individuales que revelan las acciones de un individuo participante en la vida social³⁰⁹. Para Langnes la historia de vida es una extensa interpretación de la vida de una persona, escrita o recuperada a través de entrevistas por la misma persona protagonista, por el investigador o por ambos³¹⁰.

³⁰⁷ BERTAUX, D.: "L'approche biographique ...", *Op. cit.*, pp. 197-225.

³⁰⁸ SUÁREZ PAZOS, M.: "Historia de vida y ...", *Op. cit.*, pp. 111-133.

³⁰⁹ BLUMER, H.: *Symbolic Interactionism: Perspective and method*, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1969, p. 29.

³¹⁰ LANGNESS, L.L.: *The life history in anthropological science*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965, pp. 4-5.

Para Taylor y Bogdan, la historia de vida contiene una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona. Consiste en la captura de un proceso en las propias palabras del protagonista que culmina al final del mismo, en la construcción de su historia de vida. Se trabaja la realidad desde una perspectiva humanista donde el análisis consiste en un proceso de conciliación de relatos donde se tiene en todo momento presente que el resultado debe haber sido capaz de explicar el fenómeno social desde la captación y armonización de los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona que interviene como protagonista³¹¹. De ahí la riqueza que caracteriza a la información que se desprende de los documentos y datos verbales proporcionados³¹², donde toma un gran significado lo afectivo de las experiencias, situaciones y relaciones sin olvidar los documentos que como portadores de sentimientos y emociones afectan a las personas. Y es precisamente este aspecto, lo que diferencia a este tipo de estudios cualitativos de aquéllos que puedan reducirse a variables o datos, es la presencia misma de poderse estudiar los hechos sociales como un todo con la riqueza y complejidad que estos conllevan. Por este motivo, la historia de vida como enfoque de investigación cualitativo, no puede partir de un diseño preestablecido, sino que debe ser un diseño inductivo y flexible que evolucione a medida que se genera conocimiento sobre los hechos y la realidad que se estudian³¹³. Este método persigue comprender la vida de las personas, adentrarse en ellas, por lo que en la medida en que sea capaz de analizar la forma en que los individuos interpretan su vida social, podrá vivificar y dar mayor fuerza al sentido que la vida tiene para ellos³¹⁴. Para Vallés, la historia de vida debe considerarse la técnica más representativa dentro de la metodología biográfica³¹⁵. Jones, considera que la historia de vida es el mejor

³¹¹ TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986.

³¹² KAVALE, S.: *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*, London, Sage Publication, 1996.

³¹³ BISQUERRA ALZINA, R.: *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 1994.

³¹⁴ PÉREZ SERRANO, G.: "Investigación cualitativa: Retos e interrogantes", en *Técnicas y análisis de datos* (3ª. ed.), Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 2000.

³¹⁵ VALLÉS, M.: *Técnicas de investigación ...*, *Op. cit.*

método de investigación cualitativa para indagar cómo las personas reflejan el mundo social que les rodea, puesto que la experiencia humana se manifiesta en forma de relatos personales que dan prioridad a las explicaciones individuales más que a los métodos que se basan en organizarlas en categorías conceptuales previamente definidas³¹⁶. En palabras de Kornblit³¹⁷ y de Leite³¹⁸ las historias de vida se basan en experiencias concretas de la persona que protagoniza el estudio, a través de las cuales se pretende recuperar el sentido de la misma vinculándola a experiencias vividas dentro de su subjetividad, permitiéndonos además poner de manifiesto y revelar las técnicas de investigación cualitativa, lo que conlleva a que el investigador deba ocupar una posición de “escucha activa y metodológica”³¹⁹.

Siguiendo a Perelló, entre las principales potencialidades y limitaciones que podemos encontrar en las historias de vida, podemos destacar³²⁰:

POTENCIALIDADES	LÍMITES
. Carácter retrospectivo, longitudinal y subjetivo.	. Problemas con el control vinculado a la autenticidad y veracidad del discurso.
. Facilita y exige la triangulación metodológica.	. Problemas de validez interna y externa asociada a cualquier técnica cualitativa.
. Compensa el objetivismo de los estudios cuantitativos con elementos reflexivos y encubiertos del comportamiento y la experiencia social.	. Más costosa y laboriosa en tiempo.
. Aporta datos de difícil consecución con otro tipo de técnicas, dado que la naturaleza de los fenómenos sociales puede variar dependiendo de variables espacio-temporales.	. Resulta difícil extraer juicios universales o generalizables, pero sí son válidas sus aportaciones.
Tabla 10. Potencialidades y limitaciones de la Historia de Vida. Elaboración propia.	

³¹⁶ JONES, G.: “Life history methodology”, en MORGAN, G. (ed.), *Beyond Methods*, California, Sage, 1983.

³¹⁷ KORNBLIT, A.L. (coord.): *Metodologías cualitativas ...*, Op. cit.

³¹⁸ LEITE MENDEZ, A.E.: *Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal*, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, 2011.

³¹⁹ BOURDIEU, P.: *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Cambridge, Polity Press, 1999.

³²⁰ PERELLÓ, S.: *Metodología de la Investigación ...*, Op. cit., p. 200.

En términos conceptuales, la utilización de la expresión “historia de vida”, ha provocado cierta confusión debido a la gran variedad de términos relacionados con el método biográfico³²¹. Con el fin de aproximarnos a su significado y para delimitar los aspectos más relevantes que incluye, si evaluamos las definiciones de los autores que hemos considerado anteriormente, observamos que se hace referencia al término relato, en ocasiones, calificado de extenso. Igualmente, la historia de vida es considerada una narración, la interpretación de la vida de una persona, una memoria, una biografía... Por ello, podemos referirnos a la historia de vida como el relato que una persona hace de su vida o de algunas etapas de ella, a través de la interpretación personal, subjetiva y profunda de las experiencias vividas y el significado que otorgue a su relación con los contextos y situaciones en los que ha participado. Este planteamiento está en consonancia con lo propuesto por Blumer, quien afirma que las personas actuamos en base a los significados que los acontecimientos tengan para nosotros³²². Por eso, las historias de vida se refieren a los acontecimientos en la vida de la persona a los que se confiere un significado en función de las experiencias vividas, que a su vez configuran su mundo, su realidad social. En este sentido, es importante destacar, tal y como lo hacen Santamaría y Marinas³²³ y Leite³²⁴, que la interpretación de la historia de vida no tiene lugar en un momento determinado ni en una etapa concreta de la investigación; sino que ésta comienza prácticamente desde el inicio cuando comenzamos a plantearnos interrogantes e inquietudes por investigar y analizar.

A lo largo de la historia de las diferentes culturas, el enfoque de carácter biográfico ha generado gran variedad de formas escritas y orales, permitiendo transmitir los conocimientos y experiencias de vida de unas generaciones a otras³²⁵. Estudiar la

³²¹ SANDÍN ESTEBAN, M.P.: *Investigación Cualitativa ...*, *Op. cit.*

³²² BLUMER, H.: *Symbolic Interactionism ...*, *Op. cit.*

³²³ SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M.: “Historias de vida ...”, *Op. cit.*, pp. 257-285.

³²⁴ LEITE MENDEZ, A.E.: *Historias de Vida ...*, *Op. cit.*

³²⁵ Para este autor las historias de vida se consideran autobiografías o vidas narradas por quienes las han vivido, quedando reflejadas las experiencias en informes elaborados por los propios individuos sobre sus

trayectoria profesional de maestros implica reconstruir sus experiencias de formación, comprender tareas singulares que han realizado a lo largo de su historia profesional en un marco de oportunidades y restricciones determinado. Estas trayectorias tienen un valor en sí mismas, puesto que son actividades socialmente ubicadas, dotadas de un valor singular, subjetivo y personal, que evidencian recorridos históricos, organizados y coyunturales que estuvieron presentes en el desarrollo de la profesión en las escuelas de un tiempo histórico concreto. De esta manera, la historia oral ha contribuido a la transmisión de las prácticas y rituales en las escuelas, las canciones y otros hábitos que han formado parte de ellas³²⁶. Como afirman Díaz Sánchez y Gago González, las fuentes orales son idóneas para dar protagonismo a actores que quedaron en el olvido pero que, sin embargo, formaron parte del acontecer histórico³²⁷.

propias vidas. En este caso el investigador realiza un análisis de la información acumulada sobre la vida del sujeto. Véase SARABIA, B.: “Historias de Vida ...”, *Op. cit.*, pp. 165-186.

³²⁶ SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M.: “Historias de vida ...”, *Op. cit.*, pp. 257-285.

³²⁷ DÍAZ SÁNCHEZ, P. y GAGO GONZÁLEZ, J.M.: “La construcción y la utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista”, *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 6, 2006.

2.2. TÉRMINOS AFINES A LA HISTORIA DE VIDA

A lo largo del tiempo se ha ido generando una abundante variedad terminológica en torno a las historias de vida, sus modalidades y dimensiones. Debido al carácter abierto que poseen las historias de vida, resulta complicado encontrar una clasificación que concrete sus modalidades y dimensiones. Los términos más utilizados son biografía, autobiografía, historia personal, narración biográfica, relato de vida, fuente oral y documentos personales³²⁸.

En el ámbito biográfico, Vallés hace una distinción entre los documentos escritos en primera y tercera persona. Así pues, en el primer caso, este autor se refiere a cualquier documento escrito u oral sobre la vida de una persona, que se ha podido proporcionar de forma intencionada o no y que incluye autobiografías, diarios y anotaciones diversas como pueden ser memorias y agendas, cartas, documentos expresivos como composiciones literarias, poéticas, artísticas, entre otros, manifestaciones obtenidas de entrevistas, declaraciones espontáneas o narraciones. Por otro lado, los documentos redactados en tercera persona, se refieren a los estudios de casos, historias de vida y biografías³²⁹.

Para Pujadas, el término biografía es el relato de una persona, que se escribe en tercera persona y es elaborada por una persona distinta al protagonista ya sea sobre una base exclusivamente documental, o mediante una combinación de documentos, entrevistas a la persona que se investiga y a otras personas de su entorno³³⁰. Este autor propone una clasificación sobre el método biográfico, atendiendo al tipo de materiales

³²⁸ Véase PUJADAS, J. J.: *El método biográfico: ...*, *Op. cit.*; MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V.: “Historia de vida ...”, *Op. cit.*, pp. 175-183; MORENO, A.: “Historia de vida e investigación”, en MARTÍNEZ, M. (eds.), *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, Madrid, Trillas, 2006.

³²⁹ VALLÉS, M.: *Técnicas de investigación social: ...*, *Op. cit.*, p. 237.

³³⁰ PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico: ...*, *Op. cit.*

utilizados: a) Documentos personales: Son el conjunto de registros escritos que reflejan una trayectoria humana o que dan información con la visión subjetiva que los sujetos poseen en la realidad que les rodea, así como de su propia existencia. Cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su investigación y que debe poseer, sobre todo, un valor afectivo o simbólico para el sujeto analizado, junto a la función de poder evocar los acontecimientos pasados. Destacan en este tipo, las autobiografías, los diarios personales, correspondencia, fotografías, películas o cualquier registro iconográfico, además de objetos personales. Es importante destacar que todos estos documentos proceden del propio sujeto y son redactados en primera persona. b) Registros biográficos: aquellos que el investigador obtiene a través de la encuesta, como historias de vida, relato único y relato de vida o relato biográfico.³³¹

Los relatos de vida o relatos biográficos se pueden entender como registro literal de las sesiones de las entrevistas que el investigador ha realizado con el entrevistado. El término “relatos de vida”, en un principio, fue uno de los más afines a las “historias de vida”, aunque en la actualidad se encuentran trabajos de investigación donde existen diferencias entre ambos términos. A menudo, el término historias de vida por el carácter variado del método biográfico y la multiplicidad de enfoques que éste puede tener³³², puede conducirnos a confusión conceptual entre los conceptos relato de vida e historia de vida. Según Bertaux³³³, tras un largo periodo de escasa concreción terminológica, el sociólogo norteamericano Norman K. Denzin propuso en 1970, la distinción entre “lifestory” (relato de vida) y “lifehistory” (historia de vida). El relato de vida se considera la narración realizada por el protagonista, tal como lo cuenta quien lo ha vivido y la historia de vida es la construcción narrada de la vida de alguna persona

³³¹ PUJADAS MUÑOZ, J.J.: *El método biográfico ...*, *Op. cit.*, p.49.

³³² RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la Investigación ...*, *Op. cit.*

³³³ BERTAUX, D.: “L’approche biographique” ..., *Op. cit.*, pp. 197-225.

realizada por un investigador³³⁴. Daniel Bertaux en 1980, introdujo estos términos en francés como “recit de vie” y “histoire de vie” y en español fue planteado como “relatos de vida” e “historias de vida” respectivamente por Juan José Pujadas³³⁵. La historia de vida investiga sobre una persona en concreto donde se incluye su propio relato y es complementado por el investigador con otros documentos, basándose en un amplio recorrido por la vida de esa persona donde los hechos cronológicos son el hilo conductor.

Desde otra perspectiva, Bisquerra hace referencia a la diferencia existente entre historia de vida (lifehistory) y relato de vida (lifestory). Destaca la diferencia entre history, como historia en sentido amplio y story, como pequeña historia. Para este autor, la historia de vida se utiliza para tener un conocimiento desde la experiencia, idiográfico, que describa hechos particulares o singulares de la relación de las personas con su entorno³³⁶.

Denzin, que es a quien se atribuye esta distinción, define el relato de vida como la narración realizada por la misma persona, mientras que las historias de vida son los estudios de caso, sobre una persona determinada, que puede comprender además de su propio relato, otro tipo de documentos³³⁷. Por otra parte, López Galán entiende que, la historia de vida se ha de “construir sobre el propio relato del interesado, y es necesaria la presencia de un científico social que solicite la narración del relato al autor, que, de otro modo, no hubiese escrito nunca sus memorias”³³⁸.

³³⁴ DENZIN, N.: *The research act*, Chicago, Aldine, 1970.

³³⁵ PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico: ..., Op. cit.*, p. 49.

³³⁶ BISQUERRA ALZINA, R.: *Metodología de la investigación ..., Op. cit.* p. 347.

³³⁷ VALLÉS, M.: *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997, p. 240.

³³⁸ LÓPEZ GALÁN, J.S.: “El método biográfico en las obras del sociólogo Juan F. Marsal”, *Gazeta de Antropología*, 12, 1996.

Los relatos de vida según Denzin, son narraciones realizadas por el propio protagonista, tal como lo cuenta quien lo ha vivido, tratándose de minimizar en la transcripción del material recogido la intervención del investigador. La historia de vida, para este autor quedaría reservada a los estudios de caso sobre una persona, que comprenden no sólo su propio relato, sino también todo tipo de documentos³³⁹. Mientras que las historias de vida se pueden considerar reconstrucciones narradas de la vida de alguna persona que realiza un investigador, los relatos de vida son un tipo particular de documento personal. Si adoptamos la definición dada por Pujadas entendemos por historia de vida: “(...) el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. En la historia de vida el investigador es solamente el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de retocar el texto, tanto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevistas, como el responsable de sugerir al informante la necesidad de cubrir los huecos informativos olvidados por el sujeto”³⁴⁰.

El sociólogo italiano Franco Ferrarotti³⁴¹ desde su perspectiva, complementa y se diferencia del resto de los autores. Para este autor, la historia de vida no es un método o una técnica más, la considera como una perspectiva de análisis única. La historia de vida permite descubrir la cotidianidad, las prácticas de vida ignoradas por los que

³³⁹ DENZIN, N.: *The research act*, Chicago, Aldine, 1970.

³⁴⁰ PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico: ...*, *Op. cit.*, pp. 47-48.

³⁴¹ Este autor describe su evolución en el campo de la investigación a través de las historias de vida: “Interesado en las consecuencias humanas del desarrollo técnico y económico comencé a recopilar historias de vida (...). Necesidad entonces de una inversión en las posiciones metodológicas imperantes y ruptura en el método de expresión conceptual. Frente a una objetivación naturalista, la historia de vida era algo auxiliar (...). Al principio lo usaba como instrumento de investigación de trasfondo. Ahora es más, es la dialéctica de lo social y que se ubica especialmente en la compleja y determinable relación no a priori entre lo dado y lo vivido. Lo dado como marco estructural era una preocupación primaria pero no comprendía que lo dado, por sí mismo y entendido como objetividad materializada en sí mismo y a distancia de lo viviente, no es nada (...)”. Cfr.: FERRAROTTI, F.: “Biografía y Ciencias Sociales...”, *Op. cit.*

dominan, la historia de y desde los de abajo. En este sentido, el resultado será el conjunto de múltiples relaciones que se dan en el día a día de los individuos, que entran y salen de los grupos humanos por distintas necesidades. La historia de vida significa para este autor profundizar en el mundo de los valores, de las representaciones y subjetividades que escapan a la atención de la investigación de las ciencias sociales en forma de datos y actos que puedan ser calificados como realistas. Este autor, critica así el positivismo dominante hecho ciencia en ciertos ámbitos académicos, siendo las experiencias y valores compartidos los que constituyen el hilo conductor y el objeto privilegiado de las ciencias sociales. Lo valioso para este autor es el relato hecho historia, la persona que crea y valora su propia historicidad. Con la historia de vida, la persona sea de cualquier grupo o clase social, se apropia de lo que vive y comparte su relato de vida en una relación de igualdad con el investigador. Justifica la subjetividad inherente a la autobiografía, defendiendo que la conducta o acto de la persona, aparece de la forma más individualizada como una síntesis horizontal de una estructura social³⁴².

En este sentido, Pujadas establece que el relato de vida es la historia de una persona contada por ella misma y la historia de vida, es la historia de una persona contada desde ella misma y con cualquier otro tipo de informantes y documentación como es el caso de los biogramas³⁴³, que consisten en “la elaboración de un mapa con la trayectoria profesional que reúne los acontecimientos más destacados junto a la cronología correspondiente”³⁴⁴. Puede considerarse una forma inicial de análisis sobre una historia de vida la elaboración de un mapa de su trayectoria conjugando los acontecimientos y la cronología. “La confección de biogramas de la vida profesional permite representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de situaciones administrativas diversas, compromisos institucionales adquiridos, destinos

³⁴² FERRAROTTI, F.: “Biografía y Ciencias Sociales...”, *Op. cit.*

³⁴³ PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico: ...*, *Op. cit.*

³⁴⁴ TÓJAR HURTADO, J. C.: *Investigación cualitativa comprender y actuar*, Madrid, La Muralla S. A., 2006, p. 262.

ocupados, actividades formativas realizadas y discontinuidades experimentadas, así como otros acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y de la carrera”³⁴⁵.

Las autobiografías tienen una aparición más tardía. Surgieron como desarrollo final de una conciencia reflexiva, característica propia de la naturaleza humana³⁴⁶. Son la narración de la propia vida que cuenta el propio protagonista. Para Mallimaci y Giménez la autobiografía es “la historia de vida de personas contadas por ellas mismas”³⁴⁷. Contamos con narraciones autobiográficas que nos han permitido conocer el conjunto de ideas, sentimientos, opiniones que han configurado el contexto social de un determinado momento histórico³⁴⁸. Se trata de un relato en primera persona sobre una serie de experiencias que se refieren a la narración de la propia vida explicada por su propio protagonista, produciéndose una combinación entre narrador y persona que motiva la propia historia de vida. Estos documentos personales contemplan la narración retrospectiva sobre la experiencia de una persona, mediante un desarrollo secuencial de los hechos de su vida más significativos.

Podemos decir para terminar que es necesaria la delimitación terminológica entre la historia de vida y el relato de vida que no induzca a error. El relato de vida es un subgénero de la historia de vida, donde se resaltan los rasgos más destacados atendiendo a los factores que presentan más interés para el investigador. Sin embargo, para que una narración pueda ser catalogada como historia de vida, requiere de la aportación de un material complementario, como fotografías, facturas, títulos oficiales,

³⁴⁵ BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa ...*, *Op. cit.*

³⁴⁶ SARABIA, B.: “Documentos personales: historias de vida”, en GARCIA, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, 1993, pp.205-226.

³⁴⁷ MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V.: “Historia de vida y método ...”, *Op. cit.*, p. 178.

³⁴⁸ SARABIA, B.: “Historias de Vida” ..., *Op. cit.*, pp. 165-186.

contratos, documentos y otras manifestaciones que den crédito y validez al hilo argumental expuesto.

2.3. TIPOLOGÍAS DE HISTORIAS DE VIDA

Ruiz Olabuénaga distingue tres tipos, según el enfoque utilizado para construirla³⁴⁹:

1. La reminiscencia. Cuando el interés es la reconstrucción de una época y se utiliza las experiencias de las personas que la han vivido.
2. El assesment. Cuando el interés reside en el diseño de las políticas sociales y asistenciales basado en historias de personas con especiales dificultades.
3. La investigación teórica. Cuando está centrado en el estudio de los factores que conllevan a una trayectoria vital vinculada a situaciones marginales.

Mc Kernan distingue tres tipos de historias de vida: completas, temáticas y editadas. Las “historias de vida completas” son aquellas que abarcan toda la vida o carrera profesional del sujeto. Poseen tres elementos fundamentales: las historias de vida de la propia persona, el medio social y cultural en el que esa persona se desenvuelve y la secuencia de los acontecimientos. En ella el sujeto informa de toda su existencia memorable, desde sus primeros recuerdos de infancia hasta el mismo momento de la conclusión de la entrevista. Las “historias de vida temáticas”, comparten muchos rasgos de las historias de vida completas, pero delimitan la investigación a un tema, asunto o período particular de la vida del sujeto, estudiándolo en profundidad. Enfatizan sólo un aspecto en las experiencias tenidas en la vida de la persona que se estudia. Las “historias de vida editadas” pueden ser completas o temáticas. Se caracterizan por combinar la narración de la historia junto a comentarios y explicaciones de alguna otra persona que no es el protagonista de la investigación³⁵⁰.

³⁴⁹ RUIZ OLABUÉNAGA, J.L.: *Metodología de la investigación ...*, *Op. cit.*

³⁵⁰ MC KERNAN, J.: *Investigación, acción y currículum: ...*, *Op. cit.*, pp. 157-158.

Pujadas en su obra *Método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, distingue tres tipos de historias de vida³⁵¹: a) De relato único, se refiere al estudio de caso sobre una persona, que contiene su historia de vida que se complementa con información o documentación con el fin de reconstruir una vida de la forma más objetiva y exhaustiva posible. La persona que escribe debe tener capacidad expresiva, con un discurso comprensible, capaz de incorporar en su relato elementos significativos. Debe ser autocrítico y que pueda analizar con cierta perspectiva su propia trayectoria vital. b) De relatos cruzados. Consiste en realizar las historias cruzadas de varias personas de un mismo entorno, para explicar desde varias voces una misma historia. La finalidad es que converjan relatos de experiencias personales con un objetivo o tema central común, del que todos los participantes han sido protagonistas y a la vez observadores externos. Las voces cruzadas validan los hechos que presenta el sujeto biografiado. c) De relatos paralelos. Utiliza autobiografías para el estudio de unidades sociales más amplias, en base a una selección tipológica de la muestra. Permite realizar comparaciones, categorizaciones de los informantes, establecer hipótesis teóricas y validarlas mediante la acumulación de evidencias. De esta manera, se construye una sola historia a partir de muchos relatos diferentes, siendo el nivel de saturación el que garantiza la validez científica en el paso de la observación de varias realidades para la construcción de una sola, estableciendo rasgos generales de la situación estudiada.

Así mismo, la historia de vida presenta una triple función³⁵²: investigadora, desde un enfoque biográfico-narrativo; formativa y testimonial, ya que contribuye a la memoria histórica.

³⁵¹ PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico: ...*, *Op. cit.*

³⁵² GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “Historias de vida y Teoría ...”, *Op. cit.*, pp. 207-232.

Con el fin de enmarcar nuestro estudio, tomando como referencia las clasificaciones propuestas por Mc Kernan³⁵³ y Pujadas³⁵⁴ y las funciones que se atribuyen a las historias de vida, hemos elaborado el siguiente cuadro, del que podemos deducir que se sitúa en la historia de vida temática de relato único:

		HISTORIA DE VIDA		
		COMPLETA	TEMÁTICA	EDITADA
TIPO DE RELATO	ÚNICO	Historia de vida completa de relato único	Historia de vida temática de relato único	Historia de vida editada de relato único
	CRUZADO	Historia de vida completa de relato cruzado	Historia de vida completa de relato cruzado	Historia de vida editada de relato cruzado
	PARALELO	Historia de vida completa de relato paralelo	Historia de vida temática de relato paralelo	Historia de vida editada de relato paralelo
Tabla 11. Clasificaciones de la Historia de Vida. Elaboración propia.				

³⁵³ MC KERNAN, J.: *Investigación, acción y currículum*, ..., *Op. cit.*, pp. 157-158.

³⁵⁴ PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico*: ..., *Op. cit.*

2.4. APORTACIONES DE LAS HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Las historias de vida de maestros permiten, a través de la oralidad, realizar interpretaciones cualitativas de los procesos que han ido construyendo la escuela y su entorno, proporcionando un material muy rico, susceptible de ser utilizado para explicar otros modelos de escuela a futuros maestros. La recuperación de testimonios de maestros recogiendo sus experiencias del pasado, contadas desde la perspectiva del presente, son una fuente muy valiosa para la recuperación de nuestro patrimonio histórico educativo. Son una metodología muy apropiada para la creación de un conocimiento histórico, cuyo valor reside en la calidad de la información que proporcionan los testimonios, que incluye la subjetividad de sus experiencias enmarcadas en un contexto sociocultural específico. Con ello, podremos comprender aspectos de la escuela a los que no se pueden acceder simplemente con los documentos escritos, dejando que aquellos maestros que fueron excluidos de la historia oficial puedan ser escuchados, buscando y recuperando experiencias olvidadas o desconocidas que forman parte de la memoria.

Las historias de vida han sido aplicadas en la investigación del currículum por Ivor Goodson³⁵⁵, quien recogió historias de vida de innovadores sobre materias del currículum, completando su estudio con la revisión de programas, cartas y actas de reuniones para esclarecer qué presencia tenían las materias particulares en el horario de clases de las escuelas.

Así mismo, Howard Becker afirma que las diferencias y similitudes en las obligaciones que los maestros han de realizar, se pueden dimensionar por medio de las historias de vida, poniendo énfasis en que: “No proporciona datos convencionales de la ciencia social... desde luego no es ficción. A diferencia de estas formas más

³⁵⁵ Véase GOODSON, I.: “Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution”, *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 1981, pp. 163-179 y *School Subjects and Curriculum Change* Londres y Camberra, Groom Helm, 1983.

imaginativas y humanísticas, las historias de vida están más pegadas al terreno... están menos preocupadas por los valores artísticos que por una representación fiel de las experiencias del sujeto y la interpretación del mundo en el que vive”³⁵⁶.

Dos han sido las principales corrientes relacionadas con los métodos biográficos que a partir de los años ochenta del siglo XX, han entrado en la investigación del mundo educativo: la formación de educadores y la educación de adultos. Se han estudiado componentes de la educación formal como el alumno, el educador, el currículum, el aprendizaje adulto, el cambio y la innovación educativos, el liderazgo, el tiempo y el espacio escolares, etc. Aunque han adquirido especial relevancia los estudios basados en la vida cotidiana de los maestros, el período de formación, los ciclos de la carrera docente, sus pensamientos y actitudes ante los cambios y las reformas, el desarrollo del currículum, etc.³⁵⁷. Destacan los trabajos de Butt y colaboradores, que consideran que el conocimiento de los maestros está formado por historias personales y profesionales que ocurren en circunstancias donde tienen lugar las acciones docentes. Igualmente, en estos años, comienzan a aparecer estudios que defienden que, tanto en la formación inicial como en la permanente, es oportuno promover oportunidades para que los maestros puedan manifestarse y desarrollen su sabiduría práctica, tener en cuenta las opiniones de los maestros, dejando de considerar que son profesionales carentes de control sobre su trabajo. Asimismo, estiman los relatos de maestros como el mejor medio para acceder a su perspectiva personal³⁵⁸. Y es que, aunque estas narraciones sean de carácter individual, evolucionan a través de un proceso colectivo organizado en

³⁵⁶ BECKERD, H.: *The Life-History in the Scientific Mosaic*, Chicago, University of Chicago Press, 1966, pp. 5-6.

³⁵⁷ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “Historias de vida y Teoría ...”, *Op. cit.*, p. 214. Véase también BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa ...*, *Op. cit.*; CLANDININ, J. y CONNELLY, M.: *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes”, en *Revista Aula Abierta*, 68, 1996, pp. 63-85; GOODSON, I.F. (ed.): *Studying Teachers Lives*, New York: TeachersCollege, Columbia University, 1992; GOODSON, I. y SIKES, P.: *Life History Research in Educational Settings*, Buckingham, Open University Press, 2001; ZABALZA BERAZA, M.A.: *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Santiago, Universidad de Santiago, 1988.

³⁵⁸ BUTT, R.L. et al.: “Collaborative autobiography & teachers’ voice”, en GOODSON, I.F.(ed.), *Studying teachers lives*, New York: Teachers College, Columbia University, 1992, pp. 51-98.

cuatro fases: la descripción del contexto y su trabajo, la reflexión sobre la pedagogía que se desarrolla en las clases, un análisis sobre su vida personal y profesional pasada pero relacionada con el presente y, por último, una proyección de sus perspectivas futuras. En definitiva, podemos decir que el desarrollo de la profesión se encuentra influido por las experiencias propias de la historia de vida privada, las experiencias como aprendiz en la escuela y las experiencias de la enseñanza.

La recuperación del pasado y los trabajos en torno a las experiencias vividas, individuales y colectivas, son temas actuales. Aumenta el número de archivos y centros para rescatar, organizar y documentar el patrimonio oral y escrito. Los lugares destinados a la recuperación de la memoria histórica son una manifestación de la importancia que estos temas poseen en nuestra época, habiendo dado lugar a la creación de centros de investigación y documentación. En definitiva, este clima social impregnado de memoria personal y colectiva, en tantas ocasiones invalidada y manipulada es uno de los rasgos definitorios de nuestro momento histórico³⁵⁹. En esta cultura actual de la memoria y el recuerdo sobre los acontecimientos del pasado, las historias de vida experimentan una especial evolución como recurso útil para la recuperación de la memoria histórica y el testimonio³⁶⁰.

Las historias de vida como fuente oral de transmisión de información, tienen un carácter eminentemente subjetivo ya que es la propia persona quien habla y el investigador bajo la subjetividad del informante es quien elabora el relato de una manera coherente a través de las informaciones recogidas, que no tienen por qué seguir el mismo orden de la narración³⁶¹. El relato final obtenido no es literal a las narraciones de la persona que habla, ya que consideramos que dejarlo sin organizar, estructurar y dotarlo de sentido, los temas podrían reiterarse, incluso podrían no tener coherencia entre sí, aparecerían interrupciones, silencios, que empañarían el sentido mismo de la

³⁵⁹ RICOEUR, P.: *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, París, Seuil, 2000, pp. 67-163.

³⁶⁰ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: "Los métodos autobiográficos ...", *Op. cit.*, pp. 197-220.

³⁶¹ LULLE, T.; VARGAS, P. y ZAMUDIO, L., *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Barcelona, Anthropos, 1998.

investigación. Es por lo que el investigador, una vez recopilada la información, comienza a componer, a reconstruir la historia de vida procurando atenerse a la máxima objetividad, recomponiendo y organizando la información³⁶². Una vez elaborada la historia de vida por parte del investigador, deberá ser revisada y aprobada, o bien, modificada por parte del informante.

En las sociedades ágrafas, la transmisión oral era la forma de perpetuar los acontecimientos, conocimientos y saberes, siendo la historia oral un proceso descriptivo y narrativo con tanta antigüedad como la misma historia. En este sentido, las historias de vida elevan el proceso de comunicación y desarrollo del lenguaje consiguiendo reproducir una particular dimensión de la cultura del informante desde lo simbólico e interpretativo, donde se ofrece una visión de los hechos sociales desde la versión de los propios actores sociales. Por ello, tanto la historia oral como la historia de vida son “espacios de contacto e influencia interdisciplinaria (...) que permiten, a través de la oralidad, aportar interpretaciones cualitativas de procesos y fenómenos históricos-sociales”³⁶³. La historia de vida no es una técnica exclusiva de disciplinas como la historia o la antropología, sino que es muy válida asimismo para otras áreas de las ciencias sociales³⁶⁴. La historia oral es una forma de capturar y apropiarnos de las historias y experiencias que pueden resultar significativas para el individuo y su realidad social, que no están registrados en documentos escritos y que, precisamente por ese motivo, pueden llegar a perderse. La transmisión oral era la forma de perpetuar los acontecimientos, conocimientos y saberes de las sociedades más antiguas³⁶⁵. Son los

³⁶² APOLLINE, T.: “Historias de Vida y conectividades emergentes”, en HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (coord.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2011, pp. 126-131.

³⁶³ ACEVES LOZANO, J.: “Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea”, *Historia y Fuente Oral*, 12, 1994, pp. 144.

³⁶⁴ PUJADAS MUÑOZ, J.J.: *El método biográfico ...*, *Op. cit.*

³⁶⁵ MARINAS, J. y SANTAMARINA, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, 1993.

testimonios de las personas que participaron en un proceso histórico y es la “más nueva y la más antigua forma de hacer historia”³⁶⁶.

La historia oral es un instrumento que recupera y preserva lo que nos queda del pasado, a la vez que dota de riqueza los recuerdos, emociones y sentimientos. Las historias orales aumentan y completan los documentos escritos dotando de voces silenciosas a las fotografías e imágenes a la vez que aclaran el significado de esas fuentes. Es un elemento inmaterial importante para guardar y asegurar el pasado, debido a que sólo una pequeña porción de éste se documenta, y solamente una pequeña parte de lo que se recuerda se registra. Es un tipo de investigación que parte de la reflexión individual sobre hechos específicos de la historia de una sociedad, en un contexto específico, que analiza las causas, consecuencias y efectos sobre la vida de los participantes y otros actores sociales³⁶⁷. Es un proceso descriptivo y narrativo muy antiguo. Un proyecto de historia oral es una serie de entrevistas orales acerca de la historia concentrado en documentar un tema, una época, un lugar. En esta línea de trabajo se encuentra un grupo de investigadores, alumnos y profesores de la Universidad de Sevilla, dirigidos por la profesora Guadalupe Trigueros, que desde 1998 confeccionan un archivo oral con el fin de recopilar las experiencias de maestros y alumnos andaluces, cuyos testimonios orales permitan la reconstrucción del pasado³⁶⁸.

Aunque las historias de vida se centran en las experiencias individuales, también proporcionan una aproximación a los cambios sociales, en la medida en que las vidas se desarrollan en los contextos de las posibilidades circunstanciales, convirtiéndose en un reflejo de éstas. Se conectan por un lado con las circunstancias del maestro y sus posibilidades y, por otro, con las circunstancias ambientales y las necesidades de la

³⁶⁶ THOMPSON, P.: “La voz del pasado. Historial oral”, en FOLGUERA, P.: *Como se hace Historia Oral*, 1994, Madrid, Eudema, 1994, p.4.

³⁶⁷ CIVALLERO, E.: “Voces en el silencio”, *Biblios*, 25-26, 2006.

³⁶⁸ TRIGUEROS GORDILLO, G.: “El papel del archivo oral del museo pedagógico andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla”, *Los cuadernos de la Ciudad Educadora*, 1. El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano, 2008, Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla- Delegación de Educación y de Gobierno Interior, pp. 74-91.

sociedad y el contexto que le envuelve. De esta manera, se recupera el pasado y se recrea en el presente, con la idea de conocer aquellos hechos importantes que formaron a ese maestro y que pueden considerarse aportaciones relevantes para el presente y el futuro. Entre las aportaciones que podemos destacar de las historias de vida, se encuentra la capacidad de captación de la dimensión temporal que posee, por el carácter retrospectivo y longitudinal de la información, lo que permite un mejor conocimiento de la cronología y los contextos en los que se produjo la historia que objeto de la investigación. Proporciona un estudio de la sociedad a partir de un sujeto poniendo énfasis en el subjetivismo de la experiencia social.

Las políticas educativas no tendrían ningún fruto si los maestros no las amoldaran a las posibilidades de los alumnos según sus características, desde su interpretación de los problemas y demandas planteadas en el aula. No tendrían sentido si no existiera el rediseño a una escala adecuada y particular que el maestro en cada momento es capaz de hacer³⁶⁹. De esta manera, la escuela genera, de forma planificada o no, numerosas experiencias entre maestros y alumnos, dotadas de significados de un gran valor, puesto que describen otra dimensión de ella en un determinado momento y lugar de la Historia de la Educación. Se registra en el espacio que queda entre lo prescrito y el hacer cotidiano del maestro, la cultura de la escuela invitando a conocer el carácter y las peculiaridades de un espacio y tiempo locales históricos desde la visión y subjetividad de los agentes que intervienen en este proceso.

Esta recontextualización del currículum oficial, hace que las prácticas escolares se encuentren cargadas de significados para la formación de las nuevas generaciones de maestros. La reconstrucción de los sucesos escolares viene entremezclada con historias, vidas y circunstancias de quienes los protagonizan, estando al mismo tiempo condicionados por ellos y teniendo influencia sobre ellos. Por eso, lo que acontece en las escuelas es un reflejo de lo que sucede a maestros y alumnos, con las peculiaridades de

³⁶⁹ GOODSON, I.; WALKER, R.: “Contar cuentos”, en Mc EWAN, H.; EGAN, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998, pp. 260-273.

sus prácticas y vivencias, en un tiempo y lugar específicos y bajo unas circunstancias sociales irrepetibles. El uso de historias de vida, permite resaltar las experiencias vitales de los individuos en su acción dentro de la sociedad, a la vez que descubren vivencias personales en los marcos institucionales. Puede ser esta una de las razones que justifiquen cada día más que los relatos de maestros tengan sentido y deban adquirir materialidad puesto que con ellos, estaremos contribuyendo a la reconstrucción de la imagen de la escuela del ayer y recreando la cultura material e inmaterial de la escuela.

La historia de vida es una aproximación para entender la experiencia del profesor³⁷⁰. Los estudios individualizados sobre las vidas de maestros ayudan a ilustrar la complejidad de la enseñanza, pues con ellos se pone de manifiesto que “ser profesor involucra más que un dominio de un conjunto de habilidades”³⁷¹.

“La investigación biográfico-narrativa, más allá de una mera metodología de recogida-análisis de datos, se ha constituido hoy en día en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa. Como tal, defendemos que constituye un enfoque propio (y no otra metodología cualitativa más), que altera algunos supuestos de la investigación sobre el profesorado y la enseñanza, así como el propio lenguaje de investigación”³⁷².

³⁷⁰ SMITH, L.: “Life History as a Key Factor in Understanding Teacher Collaboration and Classroom Practice”, *Teacher Education Quarterly*, 2001, pp. 111-125.

³⁷¹ MUCHMORE, J.: “Methods and Ethics in a Life History Study of Teacher Thinking”, *The Qualitative Report*, (7), 4, 2002. En base a estos documentos y otros se constata que existe un creciente interés por las historias de vida de los profesores. Como señalaba este autor en 2002, “durante la década pasada ha habido un creciente interés por el uso de las historias de vidas y una aproximación narrativa en el estudio del pensamiento y desarrollo del profesor”. Véase también CLANDININ, D. Y CONNELLY, F.: *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000; ELBAZ, F.: Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking, en DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P.(eds.), *Insight into teacher thinking and practice*, London, Falmer Press, 1990, pp.15-42; CARTER, K.: “The place of story in the study of teaching and teacher education”, *Educational Research*, 22 (1), 1993, pp. 5-12. y SCHÖN, D.: *La formación del profesor reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1992.

³⁷² BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa ...*, Op. cit., pp. 10.

En el ámbito de la investigación educativa, consta la reivindicación del maestro como sujeto personal ha adquirido en los últimos tiempos mayor relevancia, lo que ha dado lugar a que las historias de vida hayan sido más utilizadas en los estudios sobre experiencias educativas: “La razón principal para el uso de la narrativa (historia de vida) en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo (...) la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de las demás y con las suyas propias”³⁷³. Las historias de vida se vinculan con las narraciones biográficas o investigación biográfica, pero no son necesariamente idénticas. Para Bolívar la historia de vida como investigación narrativo-biográfica se considera actualmente más que una metodología cualitativa, un enfoque específico de investigación educativa³⁷⁴.

En la misma línea Tójar Hurtado³⁷⁵, señala que las técnicas narrativas pueden ser contempladas como método o enfoque de investigación, pues tienen un alcance que va más allá de la mera obtención y análisis de información. Además, poseen una larga y relevante historia y tradición en numerosas disciplinas. Actualmente, existe una tendencia hacia las investigaciones mediante historias de vida entre científicos pertenecientes al campo de las ciencias sociales y particularmente entre los investigadores del ámbito de la educación. Concretamente, las historias de vida de maestros constituyen una importante

³⁷³ CONNELLY, F. y CLANDININ, D.: “Relatos de experiencias e investigación narrativa”, en SANDÍN, M. P.: *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana, 1995, p. 147.

³⁷⁴ En la actualidad la investigación biográfico-narrativa ha pasado a considerarse como un enfoque específico de investigación educacional. Ya no es únicamente una metodología cualitativa más que se deba añadir a las existentes. Es una forma de investigar que ha venido a completar a los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer; a pesar del déficit metodológico que desde la modernidad se arrastra para justificarla, por aspectos como su validez, generalización y fiabilidad. Véase BOLÍVAR, A.: “¿De nobisipsissilemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1), 2002.

³⁷⁵ TÓJAR HURTADO, J. C.: *Investigación cualitativa: ..., Op. cit.*

línea de investigación. Como señala Colás en su análisis sobre el impacto de la investigación en la cultura educativa³⁷⁶:

“Hablar de la voz del profesor es hablar de una voz representativa, una voz que engloba cualidades que son genéricas de todos los profesores. La generación de voces y discursos está condicionada por los contextos y culturas en los que se da. Y a su vez estos propician y posibilitan unas u otras voces y discursos educativos”.

El relato es una forma de comprender y expresar la vida a través de la voz de su autor, por lo que, si la actividad educativa es una acción práctica que sucede en situaciones específicas, guiada por intenciones concretas, ocurre, como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases, que el modo narrativo es una forma, tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza. En este sentido, Elbaz³⁷⁷ resalta que:

“La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es por el contrario una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo”.

Hernández en el prólogo al libro *Historia de vida del profesorado* de Goodson³⁷⁸, pone de manifiesto que en los últimos años hay un creciente interés sobre las historias de vida. Este crecimiento con respecto a los trabajos publicados no es sólo cuantitativo, sino

³⁷⁶ COLÁS BRAVO, P.: “La investigación en la práctica”, *Revista de Investigación Educativa*, (15), 2, 1997, p. 134.

³⁷⁷ ELBAZ, F.: “Research on teachers’ knowledge: The evolution of a discourse”, *Journal of Curriculum Studies*, 23, (1), 1991, p. 3.

³⁷⁸ GOODSON, I.: *Historia de vida del profesorado ...*, *Op. cit.*

también cualitativo y diversificado. El incremento de las investigaciones sobre un enfoque biográfico-narrativo, historias de vida y biografías de los actores educativos, lleva aparejada la voluntad de profundizar sobre interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual o grupal del docente. Ya en 2003, Sandín afirmaba que “Las historias de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva. Precisamente porque hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales – no sólo sociológicos – ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales (...) hay interés en los procesos de memoria individual y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogenizar todas las formas de saber y comunicación social”³⁷⁹.

La razón principal para el uso de la historia de vida en la investigación educativa, es que dan cuenta de la mirada de quien relata, incluye formas de pensar, sentir y hacer desde la perspectiva del relator y favorecen comprender de una nueva manera el mundo. Por su cualidad re-historiadora, es decir, contar de forma nueva las mismas historias, las narraciones se van recreando y modificando con el tiempo, se adaptan a nuevas situaciones, cambiando su sentido. El relato no constituye sólo una enumeración de hechos ligados, sino que “incluye el sentido de esa relación y la trama explicativa de su conexión reproduciendo las experiencias de una manera relevante y con sentido”³⁸⁰. En este aspecto, la posición de González³⁸¹ respecto de la historia de vida es más amplia, pues le atribuye además tres funciones: investigadora, formativa y testimonial. En su dimensión investigadora, el enfoque de las historias de vida se considera metodología de investigación cualitativa y una opción alternativa al positivismo y a la investigación social basada en la experimentación y en datos procedentes de encuestas estadísticas. Como técnica de investigación social, la historia de vida tuvo sus comienzos a principios del siglo XX como ya hemos señalado, con la Sociología en la Escuela de Chicago,

³⁷⁹ SANDÍN ESTEBAN, M. P.: *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana, 2203, p. 147.

³⁸⁰ CONNELLY, F. y CLANDININ, D.: “Relatos de experiencias ...”, *Op. cit.*, p. 39.

³⁸¹ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “Historias de vida ...”, *Op. cit.*, pp. 207-232.

centrándose en tres focos de interés fundamentalmente: la explicación histórica y evolución de la vida de las personas, colectivos o unidades sociales; el desarrollo de la teoría; y la problemática metodológica. Las historias de vida como instrumentos de formación, se centran en cinco ámbitos: maestros, educación de adultos, memoria histórica y centros testimonios, genealogía y familia, y formación mediante autobiografías educativas. En la dimensión del maestro es donde está situada la presente investigación.

Unida a nuestra condición postmoderna, nos encontramos en una crisis de los modelos paradigmáticos, donde surge la necesidad de volver a plantearse el papel del investigador con la necesidad de incorporar la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Narrativas de maestros y narrativas del investigador se funden en las historias de vida, productivamente, para comprender la realidad social asociada a la educación. Los criterios habituales de validez, generalización, fiabilidad de legitimación han empezado a entrar en crisis contribuyendo a ello la investigación biográfico-narrativa por incorporar a la investigación la experiencia vivida y cómo debe representarse en el desarrollo de dicha investigación. Surge, de esta manera, la materialidad dinámica del sujeto junto con sus dimensiones personales afectivas, emocionales y biográficas, que sólo pueden expresarse por narrativas biográficas en ciencias sociales³⁸². Esto unido al aumento de popularidad alcanzados por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los actores educativos³⁸³ responde, como apuntaba Hargreaves, a la actual situación posmoderna, donde

“sólo queda que el desafío de la investigación educativa sea conectar las narrativas localizadas de los estudiantes, los docentes y las familias en sus propias escuelas, a la imagen más amplia o a las grandes narrativas del cambio social y

³⁸² CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. y WENGRAF, T. (eds.): *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*, Londres-Nueva York, Routledge, 2000.

³⁸³ GOODSON, I. y SIKES, P.: *Life history research ...*, *Op. cit.*

educativo que tienen lugar *ahí afuera*, más allá de las paredes de la clase, y estudiar cómo afectan de forma directa a sus vidas, tras ellas³⁸⁴”.

Podemos entender entonces, de acuerdo con Ricoeur³⁸⁵, las historias de vida de maestros como relatos de experiencias y como enfoque de investigación, capaces de construir con sentido, unas pautas que a partir de acciones temporales personales y por medio de la descripción y análisis de datos biográficos, reconstruyen las experiencias desde la reflexión, dando significado a lo sucedido o lo vivido. Para Clandinin y Connelly³⁸⁶, la historia de vida como parte de la narrativa se considera constituida por una trama argumental, secuenciada temporalmente, donde los personajes y la situación son utilizados para la composición narrativa. Elaborar la narrativa de vida en un autorrelato, es para Bruner³⁸⁷ y Ricoeur³⁸⁸, un medio de inventar el propio yo dotándolo de identidad. Por ello, la investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad que predomina en la modernidad reclama otros criterios, una vez superadas las diferencias entre objetividad y subjetividad. El relato es capaz de captar lo peculiar de los significados intrínsecos de la persona, sus motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos. Aspectos que no podrían venir expresados mediante definiciones o enunciados. Para Bruner³⁸⁹ la narrativa se centra en “las vicisitudes de las intenciones humanas”. Por tanto, dejando a un lado la dimensión racional e instrumental de la educación, en la cual la enseñanza se reduce a ser un medio para conseguir determinados resultados, los relatos de experiencias pedagógicas y las historias de vida de maestros nos conducen a la naturaleza contextual, específica y compleja que poseen los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que además va a ser capaz

³⁸⁴ HARGREAVES, A.: “La investigación educativa en la era postmoderna”, *Revista de Educación*, 312, 1997, pp. 117-118.

³⁸⁵ RICOEUR, P.: *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico, El tiempo narrado*, México, Siglo XXI, 1995.

³⁸⁶ CLANDININ, J. y CONNELLY, M.: *Narrative inquiry: ...*, *Op. cit.*

³⁸⁷ BRUNER, J.: *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.

³⁸⁸ RICOEUR, P.: *Tiempo y narración. ...*, *Op. cit.*

³⁸⁹ BRUNER, J.: *Realidad mental, mundos ...*, *Op. cit.*, p. 27.

de incluir además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas. En este sentido, Elbaz³⁹⁰ destaca que

“la narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es por el contrario una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo”.

³⁹⁰ ELBAZ, F.: “Research on teacher’ knowledge: ...”, *Op. cit.*, p. 3.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA. OBJETIVOS

Antes de comenzar a definir cómo se ha llevado a cabo el proceso de investigación de esta tesis, consideramos importante concretar que entendemos por investigación educativa “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”³⁹¹.

La historia de vida de este maestro tiene como finalidad comprender el proceso de su profesionalización como docente, desvelar sus complejidades y sugerir tendencias que puedan resultar válidas para futuros maestros, con los oportunos ajustes que supone la adaptación de las conclusiones al momento actual.

Se trata de analizar la conducta del maestro, lo que le afectaba, lo humano, lo actitudinal, lo verbal. Cada persona tiene en su vida un hilo conductor que lo va a guiar y que lo diferenciará de otra. El maestro nació y vivió en una zona rural, eminentemente agrícola, lo que como se analizará más adelante, condicionó en gran medida, su infancia, su formación y su actividad profesional.

Recoger dicho conocimiento supone dar la voz al maestro que, desde su propia perspectiva, puede transmitir cómo entendía su realidad. “El método de la historia de vida

³⁹¹ BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, M.P. y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill, 1999, p. 3.

se basa en la combinación de explorar y preguntar, dentro del contexto de un diálogo con el informante.”³⁹²

Con ello, se presenta una doble finalidad educativa: por un lado, se explica una realidad que un individuo imagina y por otro, se plantea una posible aplicación de esa realidad a la actual. Las aportaciones que este maestro puede hacer sobre su forma de llevar a cabo la labor docente, tienen un gran potencial para informar la práctica de la profesión hoy en día.

Se estudia sobre un tiempo personal, existencial, en el que se van entremezclando sucesos y acontecimientos de una existencia personal desarrollados en la memoria individual.

En base a la justificación de este estudio, formulamos algunas preguntas de investigación que orientan la dirección del mismo: ¿Cuál fue la vida del maestro Alejo García García?, ¿Cómo descubrió su vocación por la profesión?, ¿Cómo desarrolló su labor como maestro en las escuelas donde trabajó?, ¿Qué valores transmitía a sus alumnos?, ¿Cuál ha sido su filosofía de vida?

Para dar respuesta a estas preguntas con la intención de comprender la realidad que queremos estudiar exponemos en primer lugar, los objetivos que nos planteamos con esta investigación. Un segundo paso será, mostrar cómo conseguirlos.

³⁹² MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, M.: *La Historia Oral: ...*, Op. cit., p. 4.

Objetivo general

- Dar voz al maestro Alejo García García en la narración biográfica de su vida, describiendo las condiciones familiares, educativas y sociopolíticas que influyeron en su desarrollo personal y profesional.

Objetivos específicos

- Conocer el valor pedagógico y social de la escuela del franquismo en el espacio rural.
- Reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos, sociales y culturales que recupera y construye el maestro cuando conversa, reflexiona y escribe sobre sus propias prácticas.
- Proporcionar una información que permita la investigación e interpretación sobre las prácticas pedagógicas propias de maestros que formaron parte del pasado desde lo particular.
- Promover nuevas fuentes de conocimiento sobre la escuela y el saber pedagógico, que sirvan de base para la formación y el desarrollo profesional de futuros maestros.

Una vez definido el fin de la investigación nos planteamos la metodología a utilizar: “(...) debemos entender el problema, decidir qué preguntas deseamos formular, y a partir de aquí decidir qué modo de indagación disciplinada es más apropiado para responder a tales preguntas”³⁹³.

³⁹³ BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, M.P. y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Métodos de investigación* ..., *Op. cit.*, p. 5.

Otros autores como Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, también consideran que la metodología a utilizar viene condicionada por el planteamiento de las preguntas que sirven como marco de la investigación³⁹⁴. Asimismo, Stenhouse considera que lo más importante en la investigación sobre trayectorias de vida de maestros, independientemente de la metodología a utilizar, cualitativa o cuantitativa es, la experiencia vivida³⁹⁵:

“Lo que trato de hacer es estimular la impresión de que se pueden desechar todas las estadísticas si no coinciden con la realidad que ustedes conocen y, cuando examinen resultados estadísticos, de algún modo lo oportuno será acabar hablando de la experiencia y no de desviaciones típicas”³⁹⁶.

Esto no significa que la investigación cualitativa no considere importante la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis informal, se trata de una forma de investigar sistemática basada en la aplicación de procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados. Para Cook y Reichardt³⁹⁷, el interés del enfoque cualitativo se centra en describir los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos. En este sentido, la historia de vida, se considera un método específico, que es utilizado desde la metodología cualitativa. Cuando el interés de la investigación se centra en una sola persona, la historia de vida ya no es sólo una técnica o método, se convierte en una perspectiva de investigación cualitativa³⁹⁸. En esta misma línea, desde la investigación

³⁹⁴ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la investigación ...*, *Op. cit.*

³⁹⁵ STENHOUSE, L.: *La investigación como base ...*, *Op. cit.*

³⁹⁶ STENHOUSE, L.: *Ibid.*, p.70.

³⁹⁷ COOK, T. y REIDCHARDT, C.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.

³⁹⁸ Véase FERRAROTTI, F.: “On the Autonomy ...”, *Op. cit.*, pp. 19-27; FERRAROTTI, F.: “Biografía...”, *Op. cit.*; BOLIVAR BOTÍA, A.: “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 2002;

educativa, Bolívar³⁹⁹ también plantea que la historia de vida se considera actualmente una perspectiva o enfoque específico de la investigación educativa, más que ser únicamente metodología cualitativa. En este sentido, como nuestro estudio se focaliza hacia una sola persona, podemos inscribirla en el marco de la historia de vida.

Desde este planteamiento, tratamos de dar respuesta a la siguiente cuestión que nos ayudará a definir la metodología que hemos de emplear: ¿Cómo fue el proceso de desarrollo profesional del maestro Alejo García García en una escuela rural del franquismo?

El primer aspecto que nos da la clave, es el hecho de que el estudio se centra en la vida de un maestro. Esto, unido al tipo de fuentes que tomamos como base para desarrollar nuestra investigación, sus diarios de prácticas y un relato autobiográfico, nos indica que debemos optar por una metodología de tipo cualitativo. Los diarios de clase, nos han permitido recuperar sus reflexiones durante el período de observación en sus prácticas en la escuela unitaria número 1 de Cártama, donde aprendió del maestro D. Francisco Romero Martín y ofrecernos otros muchos aspectos susceptibles de análisis por la riqueza de sus contenidos. La utilización de los diarios como un instrumento de reflexión, hace que cumpla con otra característica de esta estrategia de investigación, que es la descripción de la realidad a través de la escritura. Además, se toma como referencia otras fuentes, como documentos durante su período de formación y docencia y fotografías que el mismo maestro ha comentado durante la narración de su relato.

Por ello, debemos considerar que, atendiendo a lo que establece Kuhn, las investigaciones se realizan en un contexto filosófico determinado o paradigma, como

MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V.: “Historia de vida ...”, *Op. cit.*; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “Historia de vida y ...”, *Op. cit.*, pp. 207-232.

³⁹⁹ BOLIVAR, A.: “¿De nobis ipsis ...”, *Op. cit.*

conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un periodo específico⁴⁰⁰. El paradigma nos define lo que se debe observar, el tipo de interrogantes que hay que formular para hallar las respuestas, cómo deben estructurarse los interrogantes y cómo deben interpretarse los resultados. Centrándonos entre los enfoques positivista e interpretativo encontramos que el primero parte de la existencia de una realidad objetiva, inmutable y que se puede conocer, independiente de la percepción humana; busca la explicación de la realidad en términos absolutos y generalizables. Por su parte, el enfoque interpretativo parte de una realidad dinámica, subjetiva, que se construye por la interacción entre los sujetos y el entorno; la verdad es subjetiva, no es única y busca la comprensión de la visión de los participantes en las realidades estudiadas.

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN	
ENFOQUE POSITIVISTA	ENFOQUE INTERPRETATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Determinismo• Reduccionismo• Observación y medidas empíricas• Verificación (y refutación) de teorías	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión• Múltiples significados de los participantes• Construcción histórica y social• Generación de teorías

Tabla 12. Paradigmas de Investigación. Enfoques.
Elaboración propia

Para llevar a cabo la investigación, se estudia a una sola persona desde un enfoque cualitativo. Una vez que hemos concretado la metodología que hemos de emplear, vamos a definirla considerando que es importante diseñar el marco por el que se concreta este tipo de metodología, a diferencia de la cuantitativa. Para Stake⁴⁰¹, la metodología cualitativa se diferencia de la cuantitativa en:

- La distinción entre explicación y la comprensión como propósito de indagación.
- La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador.

⁴⁰⁰ KUHN, T.: *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago y Londres, 1970.

⁴⁰¹ STAKE, R. E.: *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.

- La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN	
ESTRATEGIA CUANTITATIVA	ESTRATEGIA CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de experimentos • Diseños no experimentales (encuestas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación narrativa • Fenomenología • Etnografía • Teoría fundamentada • Estudios de caso
<p>Tabla 13. Tipos de Estrategias de Indagación. Elaboración propia.</p>	

Ante esta primera diferenciación sobre los aspectos clave asociados a cada tipo de paradigma investigador, y las diferentes estrategias de indagación asociadas a ellos, se podría definir la investigación cualitativa como: “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos⁴⁰²”.

La investigación cualitativa opera con datos en forma de discursos, expresados en palabras, informes, textos e imágenes, que han sido producidos por personas en situación de comunicación e interacción social en un contexto concreto. Lo primordial de la investigación cualitativa es la utilización del lenguaje como representación simbólica de la comunicación social, del mundo subjetivo de las creencias, valores, motivaciones, deseos, experiencias y significados que caracterizan a los hechos sociales⁴⁰³. En estas condiciones, el lenguaje es a la vez, objeto de estudio e instrumento. Como objeto de estudio, analiza lo que las personas han expresado mediante sus declaraciones, desvelando las motivaciones que definen la acción social; como instrumento, el lenguaje se asocia a las técnicas de producción de datos que registran

⁴⁰² SANDÍN ESTEBAN, M. P.: *Investigación cualitativa ...*, Op. cit., p. 123.

⁴⁰³ IBÁÑEZ, J.: “Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social”, *Siglo XXI*, Madrid, 1985, pp. 227-229.

construcciones lingüísticas, entre las que destacan la entrevista, las historias de vida, los grupos de discusión, la observación participante y los documentos personales.

Profundizando en las características propias de este tipo de investigación, encontramos que es una estrategia que produce datos descriptivos, que se originan partiendo de dos elementos: las palabras, tanto orales como escritas; y las conductas observadas. En este sentido, Taylor y Bogdan⁴⁰⁴ consideran que la investigación cualitativa se caracteriza por:

- Ser inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de las pautas de los datos. No se recogen datos para evaluar modelos o teorías preconcebidos. Son investigaciones flexibles.
- Considerar un enfoque holístico del escenario y las personas participantes. Las personas y los escenarios no se reducen a variables, se estudian como un todo en relación con su pasado y con la situación en la que se hayan.
- Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio. Se interactúa con ellos de un modo natural y no por intrusión, con el fin de reducir los efectos de esta interacción al mínimo. En las entrevistas se sigue un modelo de conversación normal y no un modelo de preguntas y respuestas.
- Se procura comprender a las personas dentro de su marco de referencia. Identificarse con las personas para ver el mundo como ellos lo ven⁴⁰⁵.

⁴⁰⁴ TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos ...*, *Op. cit.*

⁴⁰⁵ Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian con el fin de comprender cómo ven las cosas, desde su misma perspectiva. Herbert Blumer lo explica como sigue: “Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador objetivo y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea”. BLUMER, H.: *Symbolic Interactionism: ...*, *Op. cit.*, p. 86.

- El investigador trata de apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Intenta ver las cosas como si sucedieran por primera vez.
- Todas las perspectivas son valiosas. El investigador no busca la verdad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Los métodos son humanistas. Al estudiar a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas. Se evita perder el aspecto humano de la vida social propio de la reducción de los datos a las estadísticas.
- Se da énfasis a la validez en la investigación. Hay un interés por la coherencia del estudio, más que por si se está en lo correcto. Se trata de obtener un conocimiento directo de la vida social, no centrado en conceptos, definiciones operacionales ni escalas clasificatorias.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Se considera que todos los escenarios son a la vez similares y únicos, similares en cuanto a que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general, únicos en cuanto a lo que cada informante puede aportar.
- La investigación cualitativa es un arte. El investigador cualitativo sigue lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, no al revés.

La investigación cualitativa es una forma de acercarnos y comprender el significado que los individuos y los grupos dan a un problema social, donde los escenarios estudiados son reales, no experimentales, y se realiza un análisis de datos inductivo. Con este tipo de investigación se busca credibilidad y transferencia de los datos.

En la perspectiva metodológica cualitativa, predomina la interacción personal que posibilita que exista cierta armonía entre el investigador y el entrevistado, dando lugar a una relación de cierta confianza o en cierto modo confidencial, según lo que define Foucault⁴⁰⁶, como “un ritual de discurso en que el sujeto que habla coincide con el sujeto”, única forma de poder acceder a la subjetividad de los sujetos. Por otro lado, estas formas de investigar, se caracterizan por el grado de apertura al contexto de observación y a los sujetos. Pues, aunque el investigador posea una guía para poder desarrollar el proceso de estudio y la producción de los datos, se trata de una orientación general, cuya organización y contenido se puede alterar según requiera el proceso de investigación a medida que se va implementando. No obstante, hay que destacar que este proceso de investigación utiliza como estrategias metodológicas diversos procedimientos para la producción de datos que se definen según la naturaleza del objeto de estudio. Por el complejo y heterogéneo carácter de la realidad social, las estrategias metodológicas permiten enmarcar las técnicas de producción de datos como instrumentos articulados y no aislados⁴⁰⁷.

La evolución de la investigación cualitativa la encontramos en Bogdan y Biklen⁴⁰⁸, Denzin y Lincoln⁴⁰⁹ y Vidich y Lyman⁴¹⁰. Bogdan y Biklen establecieron cuatro fases de desarrollo de la investigación cualitativa en educación. La primera fase, de inicio, desde finales del siglo XIX hasta la década de los años treinta del pasado siglo. Los primeros trabajos y técnicas cualitativas se plantearon mediante la observación participante, la entrevista o los documentos personales. Se impuso entonces

⁴⁰⁶ FOUCAULT, M.: “Historia de la sexualidad”, Siglo XXI, Madrid, 1980, p. 82.

⁴⁰⁷ CEA D’ANCONA, M.A.: *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1998, pp. 91-97.

⁴⁰⁸ BOGDAN, R. y BIKLEN, S.: *Qualitative research for education. An introduction to theory and Methods*, Boston, Allyn and Bacon, 1982.

⁴⁰⁹ DENZIN, N. y LINCOLN, Y.: “Introduction: entering the field of qualitative research”, en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.), *Handbook of qualitative research* California, Sage, 1994, pp. 1-17.

⁴¹⁰ VIDICH, A. y LYMAN, S.: “Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology”, en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.), *Handbook of qualitative research*, California, Sage, 1994, pp. 23-56.

la Escuela de Chicago y tuvo lugar el nacimiento de la Sociología de la Educación. La segunda fase, de declive, comprendió desde la década de los treinta a los cincuenta. Se produjo un declive en el interés por el enfoque cualitativo. Un tercer momento, en torno a la década de los sesenta, estuvo marcado por el cambio social y resurgieron métodos cualitativos. El cuarto período, iniciado en la década de los setenta, comenzaron a realizarse estudios de carácter cualitativo por investigadores educativos, y no por antropólogos o sociólogos como había sido lo habitual hasta este momento.

Vidich y Lyman⁴¹¹, al analizar la historia de la investigación cualitativa, desde la Antropología y la Sociología, consideraron las siguientes etapas en su evolución: la etnografía primitiva, en la que tuvo lugar el descubrimiento del otro; la etnografía colonial, donde destacó la labor de los exploradores de los siglos XVII, XVIII y XIX; la etnografía ciudadana, llevada a cabo por la antropología a finales del XIX y comienzos del XX, dedicada al estudio de comunidades e inmigrantes; la etnografía de los otros ciudadanos, de comunidades y las etnografías sobre los inmigrantes americanos (desde comienzos del XX hasta los años sesenta); estudios sobre la etnicidad y la asimilación (desde mediados el siglo XX hasta la década de los ochenta) y en el momento actual caracterizado por el cambio postmoderno.

Woods⁴¹² argumenta que la investigación cualitativa es un enfoque de utilidad que se adecúa a la cultura escolar, destacando los principales focos de interés de los etnógrafos que se han adentrado en la investigación sobre el mundo de la escuela:

1. Efectos de las estructuras escolares y los cambios en los individuos.
2. La socialización y carrera de alumnos y maestros.

⁴¹¹ VIDICH, A. y LYMAN, S.: "Qualitative methods: ...", *Op. cit.*, pp. 23-56.

⁴¹² WOODS, P.: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 24-25.

3. Las culturas de grupos particulares, la subcultura del maestro, del alumno, condiciones de espacios.

4. Estrategias y significados de lo que se considera habitual o cotidiano en los individuos y que, en ocasiones, queda oculto

5. Las actitudes, opiniones y creencias de los individuos (el trabajo de los maestros, sus tareas y la de los alumnos en la escuela, la enseñanza, los compañeros, el futuro, etc.).

6. Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y comportamientos de los maestros y cómo están constituidos.

Una vez superados el positivismo y la objetividad extremas, las historias de vida son una buena técnica para la recuperación de la cientificidad apoyada en lo cualitativo, sin impedimentos ni obstáculos metodológicos⁴¹³. Como reproducciones de la palabra hablada, las historias de vida son imponderables testimonios que forman parte del presente y tienen gran importancia para el futuro. En palabras de González Monteagudo, “en tanto que metodología de investigación cualitativa, el enfoque de historias de vida aparece como una alternativa al positivismo y a la investigación social basada en el experimento y en la encuesta estadística”⁴¹⁴.

El método para desarrollar las historias de vida debe ser riguroso y requiere elaborar una documentación previa del objeto de estudio y un acercamiento

⁴¹³ Daniel Bertaux de la escuela sociológica francesa y Franco Ferrarotti de la italiana, nos ofrecen textos que legitiman a los métodos cualitativos como estrategias muy apropiadas para el estudio de lo social, particularmente, las historias de vida, pues permiten estudiar la desviación entre las normas y las acciones de las personas y conocer los valores sociales asociados a una colectividad, revelando desde lo particular la forma social, histórica y cultural de una sociedad como expresión de lo individual, considerando dimensiones subjetivas que quedan excluidas de la tradicional óptica disciplinaria. Véase BERTAUX, D.: “De la perspectiva de ...”, *Op. cit.*, pp. 19-34; FERRAROTTI, F.: “Historia de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti”, en *Periféria, revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 2006; FERRAROTTI, F.: “Las historias de vida como método”, *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 44, 2007, pp. 15-40.

⁴¹⁴ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: “Historias de vida y Teoría ...”, *Op. cit.*, p. 210.

exploratorio, con el fin de evitar pérdidas de tiempo, información inválida, etc. Por ello, debemos comenzar con una fase de preparación teórica, que consistirá en el diseño del proceso que se seguirá con posterioridad. En esta fase se delimitan los objetivos principales. A continuación, se procederá a la selección de informantes y realización de entrevistas o encuentros informales, donde los criterios teóricos estén en armonía con los objetivos previstos. Este proceso se completa con narraciones autobiográficas y documentos personales. Se parte desde la perspectiva y subjetividad de los agentes que intervienen en el proceso objeto de estudio, lo que permite obtener un mayor conocimiento de una misma realidad⁴¹⁵.

Una vez que hemos dado respuesta a las preguntas: qué son y cómo son las historias de vida, nos aproximamos a delimitar para qué sirven las historias de vida, es decir, concretamos los objetivos que justifican su utilización.

Ruiz Olabuénaga⁴¹⁶ distingue cuatro objetivos básicos en las historias de vida, como método para la investigación:

1. Captar una experiencia biográfica en su totalidad, en el espacio y tiempo.
2. Descubrir los cambios que tienen lugar en la vida de una persona, así como sus ambigüedades, sus dudas y contradicciones.
3. Captar la visión subjetiva, reflejar el autoconcepto, interpretarse a sí mismo tratando de identificar su conducta, su atribución de méritos y responsabilidades.

⁴¹⁵ BABBIE, E.: *Manual para la práctica de la investigación social*, Bilbao, Desclée De Brower, 1995, p. 115.

⁴¹⁶ RUIZ OLABUÉNAGA, J.L.: *Metodología de la investigación ...*, *Op. cit.*, p. 279.

4. Descubrir las claves de interpretación de los fenómenos sociales de ámbito general e histórico que solo encuentran una explicación adecuada si se parte de la experiencia personal del individuo.

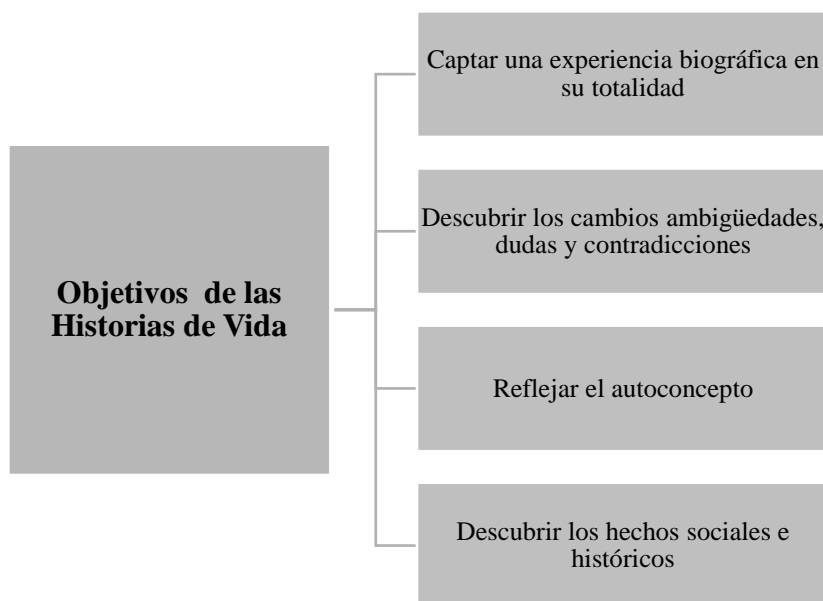


Ilustración 1. Esquema de los objetivos de las Historia de Vida. Elaboración propia.

A continuación, se enuncian las principales cualidades que permiten a la historia de vida ser considerada como un instrumento metodológicamente adecuado para el estudio de la vida personal y profesional de los docentes además de las aportaciones hechas en este campo:

- La historia de vida conlleva la posibilidad de considerar la dimensión personal de los docentes. Desde una perspectiva personal y biográfica, permiten comprender el “saber personal del docente”⁴¹⁷.
- La historia de vida permite:

⁴¹⁷ GOODSON, I.: *Historias de vida ...*, *Op. cit.*, p. 30.

“conectar las narrativas localizadas de estudiantes, profesorado y padres y madres dentro de sus propias escuelas con los cuadros generales o grandes narrativas del cambio educativo y social que tiene lugar «ahí fuera», más allá de los muros del aula, pero que afecta directamente sus vidas”⁴¹⁸.

- La historia de vida, deja atrás tradiciones centradas en enfoques fenomenológicos de la práctica, que podrían llevar a centrarnos en una transmisión trivial y rutinaria de una información prediseñada, pues permiten ampliar “la perspectiva sobre la información y desarrollo docente para incluir lo social y lo político, lo contextual y lo colectivo”⁴¹⁹.
- La historia de vida viene a modificar la idea de que los profesores son intercambiables, en el sentido de no verse afectados por las circunstancias o la época. Por ello, la búsqueda de datos personales y biográficos, investigar sobre la evolución de las vidas de los docentes nos va a permitir “paliar las concepciones ahistóricas. Si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona”⁴²⁰. De esta forma, el historiador de vida contribuye con un trabajo desde su propia perspectiva a subrayar el valor de la propia historia de la persona.
- Los estudios de historia de vida son contrarios a los enfoques centrados en lo estadístico donde las explicaciones fundamentan políticas educativas basadas en un “oportuno sistema institucional de recompensas y penalizaciones”⁴²¹. “A fuerza de omitir las voces de los profesores y profesoras corrientes, lo que hace

⁴¹⁸ HARGREAVES, A.: “The emotional practise of teaching”, en GOODSON, I., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004, p. 31.

⁴¹⁹ GOODSON, I.: *Historias de vida ...*, *Op. cit.*, p. 31.

⁴²⁰ GOODSON, I.: *Ibid*, p. 29.

⁴²¹ CASEY, K.: “Why do progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research”, en GOODSON, I., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004, p. 36.

en realidad la bibliografía sobre las carreras profesionales de los docentes es silenciarlas”⁴²².

- Los estudios de vida sobre el profesorado en España, nos ofrecen la posibilidad de ver al sujeto en relación con la historia de su tiempo. En este sentido, ofrecemos un encuentro de dos líneas, la historia de vida y la historia de la sociedad en la que ha estado inmerso el individuo. Las historias de vida que hay dentro de las escuelas, de los sujetos y de la profesión docente, proporcionan una visión de aquello que ha estado o parece haber estado más allá del fondo visible de un contexto, o bien detrás de la apariencia o intención de una acción humana.

⁴²² GOODSON, I.: *Historias de vida ...*, *Op. cit.*, pp. 35-36.

3.2. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Con la investigación biográfico-narrativa⁴²³ aportamos a esta tesis la posibilidad de investigar sobre la vida de una persona desde su reconstrucción de forma subjetiva, a la vez que se conoce el contexto social. Entendemos por investigación biográfica, los modos de obtener y analizar relatos o documentos que reflejan la vida de una persona, sus experiencias personales, así como el contexto histórico social en el que la obra de esa persona cobra sentido.

“Su interés reside en que permite a los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre: 1. El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y 2. La plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad que el sujeto forma parte”⁴²⁴.

En este proceso de reconstrucción personal se va dotando de significados a la vida de la persona a quien estudiamos. Y es a partir de ello cuando comienza a tener sentido la propia investigación. “La reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, en el que el pasado se hace presente y el presente encuentra significado”⁴²⁵.

⁴²³ También ha recibido diferentes denominaciones: método humanístico, método biográfico o historia de vida e investigación biográfico-narrativa. Véase PLUMMER, K.: *Los documentos personales*, Madrid, Siglo XXI, 1989; VALLES, M.: *Técnicas cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional* (2ª ed.), Madrid, Síntesis, 2000; BOLÍVAR, A.: “¿De nobis ipsis ...”, *Op. cit.*

⁴²⁴ PUJADAS MUÑOZ, J. J.(coord.): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002, p. 57.

⁴²⁵ VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C., y DELGADO, P.: “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3), 2006, p. 11.

La elección del método biográfico, favorece los enfoques interdisciplinarios, negando el ideal positivista de alejar al sujeto que se estudia, que actúa como protagonista del investigador. El interés se centra en aspectos de carácter subjetivo y asuntos significativos que resultan valiosos, obtenidos a través del relato, lo que permite recuperar la riqueza de los detalles y experiencias vividas por una persona, los sentimientos, recuerdos, creencias y valores que decide seleccionar para posteriormente, ser interpretados, que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal⁴²⁶.

En el ámbito educativo esta metodología aporta un nuevo enfoque, nuevas formas de entender cómo se describe el comportamiento de los demás, medios para evaluar el impacto de los procesos educativos en el alumnado y el profesorado y nuevos procedimientos para explicar la incidencia de las políticas educativas en las personas. Partiendo del carácter subjetivo de estos estudios, las historias de vida intentan relatar el testimonio de una persona recogiendo datos y detalles de gran significatividad, así como valoraciones de su propia existencia. Sin embargo, no se puede caer en el error de pensar que todo aquello que narra una persona es significativo, sino que se debe seleccionar cuidadosamente la información a recoger. La forma y el contenido no son rígidos, sino que podrán variar según la propia investigación. En educación, este método permite a los docentes que se expresen y se preocupen por su realidad, y de ese modo se sientan valorados en la sociedad⁴²⁷.

Siguiendo a Van-Manen, buscamos a través de este método “descubrir algo revelador, algo significativo, algo temático en los diversos relatos experienciales, es decir,

⁴²⁶ SABARIEGO, M., MASSOL, I. y DORIO, I.: “Metodología de la investigación cualitativa”, en BISQUERRA, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2004, pp. 293-328.

⁴²⁷ BISQUERRA ALZINA, R.: *Metodología de la investigación ...*, *Op. cit.*, p. 327.

que trabajamos para extraer significados de ellos”⁴²⁸. Podemos decir entonces, que el proceso descrito conduce al método biográfico-narrativo a poseer una identidad propia⁴²⁹ en el marco de la investigación cualitativa, de ahí que para nuestra investigación sea considerado como la base metodológica más adecuada para afrontar los objetivos marcados en la misma. Por lo tanto, el testimonio subjetivo del maestro, conformado por su trayectoria vital, las experiencias y vivencias acontecidas y el contexto que lo engloba, servirá para definir un recorrido personal y profesional en el que aparecerán reflejados, normas, valores, costumbres, experiencias y emociones, del maestro y de la propia comunidad en la que se encontró inmerso y las generadas por él mismo a través de su experiencia personal.

“La reconstrucción biográfica emerge esencialmente de una persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito, y de su interacción con el que lo retoma, interpreta y rehace (aún, cuando éste sea el mismo protagonista de los hechos que asume el rol de escritor como en el caso de las autobiografías), de modo que el juego de intersubjetividades va a ser una dinámica inherente y permanentemente presente. Igualmente emerge un mecanismo enmarañado, complejo, dinámico, selectivo y efectivo, cual es la memoria”⁴³⁰. En este tipo de estudios se relacionan acciones y pensamientos docentes en el marco de un contexto lo que hace posible no sólo conocer la identidad del docente, sino la cultura profesional en la que actúa⁴³¹. Desde la investigación biográfico-narrativa nos resulta útil la perspectiva de la historia de vida entendiendo por ello el

⁴²⁸ VAN-MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003, p. 104.

⁴²⁹ BOLD, C.: *Using Narrative in Research*, London, Sage Publications Ltd., 2012.

⁴³⁰ SANZ HERNÁNDEZ, A.: “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”, en *Asclepio*, LVII, 1, 2005, pp. 99-100.

⁴³¹ VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C., y DELGADO, P.: “La construcción de la identidad ...”, *Op. cit.*

estudio de una persona, utilizando una documentación adicional. Lo que nos aporta la reconstrucción de la vida de una persona⁴³².

El método biográfico se basa en el estudio de las experiencias vitales de las personas y el significado que adquiere para ellas. Sabariego⁴³³ afirma que, con este propósito, se utilizan distintas técnicas de investigación cualitativa como la observación, la entrevista, y el análisis de los documentos, personales y oficiales, orientados a profundizar sobre las situaciones y el significado que las personas les atribuyen. En este sentido, Sandín⁴³⁴ en el ámbito de la investigación educativa realiza una amplia recopilación de los usos del método biográfico, destacando los trabajos sobre el pensamiento del profesorado, interesados en conocer los procesos de razonamiento que tienen lugar en los docentes a lo largo de su vida profesional, aportando conocimientos apropiados desde el punto de vista de la formación y desarrollo profesional del docente.

Trabajar con este método de investigación nos lleva a comprender la dualidad que le otorga su configuración. Para ello partimos de la definición que ofrece Bolívar al referirse a cada uno de los enfoques que lo componen⁴³⁵:

- a. En cuanto al enfoque biográfico, este es entendido como “la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, que hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la

⁴³² BOLÍVAR BOTÍA, A., DOMINGO SEGOVIA, J., y FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *La investigación biográfico ...*, *Op. cit.*

⁴³³ SABARIEGO, M., MASSOL, I. y DORIO, I.: “Metodología de la investigación ...”, *Op. cit.*, pp. 293 - 328.

⁴³⁴ SANDÍN ESTEBÁN, M. P.: *Investigación cualitativa ...*, *Op. cit.*

⁴³⁵ BOLÍVAR BOTÍA, A.: “La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado”, en GONZÁLEZ, J. (ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*, Paris, L=Harmattan, 2010, p. 74.

experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido. En él tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido”.

- b. En cuanto al enfoque narrativo se refiere, se entiende como “un enfoque de investigación en el que se marcan las pautas/formas de construir el sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es entonces una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, etc.”.

En nuestro estudio optamos por basarnos en las “historias de vida” para aproximarnos a la reconstrucción biográfica del maestro, entendiéndose como una narración extensa de una experiencia de vida, concebida como un todo, en la que el sujeto ha puesto el acento en los aspectos que considera más destacados de su pasado y presente, que le resultan relevantes para describir, entender o representar la situación que vivió. Así pues, el objetivo de nuestra historia de vida no va a ser conseguir una validez o crédito de un acontecimiento, sino captar la visión que el maestro tiene de sí mismo (tanto a nivel personal como profesional) y de su contexto (a través del uso de la palabra, gestos, sentimientos, creencias, reacciones, actitudes...) con el fin de generar una reflexión que le permita dar una respuesta más profunda en relación con lo investigado. Todo el procedimiento de construcción de esta historia de vida se ha organizado en torno a un

argumento, referido a una dimensión temporal, unas relaciones sociales y un espacio concreto⁴³⁶.

Cada profesor tiene su propia biografía,

“cada profesor es único y solo se puede comprender desde su propia trayectoria biográfica individual. Al mismo tiempo, cada profesor presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de profesores, con quienes comparte una misma historia institucional en un centro educativo. E, igualmente, cada profesor presenta aspectos generales en su desarrollo compartidos con los compañeros de su misma generación, de su mismo ciclo de vida”⁴³⁷.

Como nuestro objetivo es reconstruir el proceso de formación de un maestro en una escuela rural, debemos tener en cuenta la combinación de este método de

⁴³⁶ Véanse las definiciones aportadas en las siguientes investigaciones: ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M.: “Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso”, *Tendencias pedagógicas*, 16, 2010, pp. 238-256, http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_16.pdf (Recuperado el 8 de diciembre de 2015); BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J.: “Biographical-narrative Research in Iberoamérica: Areas of Development and the Current Situation”, *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, 2006, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/355> (Recuperado el 7 de diciembre de 2015); GOODSON, I.: “Hacia un desarrollo ...”, *Op. cit.*; HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., MONTANÉ, A. y SÁNCHEZ, A.: “¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales”, *Acción especial: Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios*, Barcelona, Esbrina, 2009, http://cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez_y_otros_2009.pdf (Recuperado el 10 de diciembre de 2015); MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V.: “Historia de vida ...”, *Op. cit.*; PUJADAS, J. J.: “El método biográfico ...”, *Op. cit.*, pp.127-158; SANCHIDRIÁN, C. Y ORTEGA, F.: “Historias de vida ...”, *Op. cit.*; SANCHO, J. M.: “Historias vividas del profesorado en el mundo digital”, *Praxis Educativa*, 11, 2007, pp. 10-30, <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/420/350> (Recuperado el 17 de diciembre de 2015); SANDÍN, M. P.: *Investigación cualitativa ...*, *Op. cit.*; TORREGROSA, A.: “Historias de vidas y conectividades emergentes”, en HERNÁNDEZ, F. y otros (coords.), *I Jornadas de Historias de Vida en Educación: cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*, Barcelona, 2010, http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Apolline_Torregrosa.pdf (Recuperado el 12 de diciembre de 2015).

⁴³⁷ BOLÍVAR BOTÍA, A., DOMINGO SEGOVIA, J., y FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *La investigación biográfico ...*, *Op. cit.*, p. 45.

investigación con otros que nos permita conocer los aspectos que queremos investigar. Para ello, utilizamos documentos personales del maestro, entre los que distinguimos: por un lado, los que están narrados por él mismo, como los cuadernos de prácticas y su cuaderno de relato autobiográfico y un cuaderno de rotación, que se tiene como muestra de la actividad llevada a cabo en el campamento donde realizó el curso de instructor necesario para obtener la titulación. Por otro lado, contamos con actas, fotografías, contratos y otra documentación personal adicional.

Por todo ello, nuestra tesis parte del testimonio subjetivo del maestro, configurado por su trayectoria vital y por sus experiencias. Este testimonio nos sirve para plasmar su trayectoria personal y profesional en la que se reflejan las normas sociales, los valores y las costumbres informales y docentes de la comunidad en la que se encontró inmerso a lo largo de su vida. En este sentido, podemos afirmar, según lo enunciado, que la tesis se sustenta en fundamentos asociados a la investigación biográfico-narrativa.

3.3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación es el resultado de un proceso continuo y recurrente, en el que se han ido implementando una serie de etapas hasta llegar a la redacción del informe final. Se trata de un diseño de carácter cualitativo. Puesto que se eligió trabajar con un maestro, como agente social, es importante tener en cuenta el entorno sociocultural dentro del cual interactuaba, por lo que nos ubicamos en el paradigma interpretativo. De acuerdo con Sandín⁴³⁸, “el enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva social e histórica”. Dentro de este paradigma, Koetting afirma que la relación sujeto-objeto se establece mediante “relaciones influenciadas por factores subjetivos”, de tal manera que llega a existir una interrelación entre investigador y participante. Desde este enfoque, las características de nuestra investigación vendrían definidas como se presenta a continuación⁴³⁹:

PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVO SEGÚN KOETTING		
FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	NATURALEZA DE LA REALIDAD (ONTOLOGÍA)	RELACIÓN SUJETO-OBJETO
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender • Interpretar • Compartir la participación de forma mutua y participativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiple • Holística • Construida 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrelacionados • Relaciones influenciadas por factores subjetivos
PROPÓSITO	EXPLICACIÓN CAUSAL	AXIOLOGÍA: ROL DE VALORES
<ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado • Explicaciones idiográficas basadas en hechos particulares o singulares • Inductivas • Cualitativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción de factores 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores dados • Influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis
<p>Tabla 14. Paradigma de Investigación Interpretativo según Koetting. Elaboración propia.</p>		

⁴³⁸ SANDÍN ESTEBAN, M.P.: *Investigación cualitativa ...*, Op. cit.; p. 56.

⁴³⁹ KOETTING, J. R.: *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*, Dallas, Association for Educational Communications and Technology, 1984, p. 296.

Como se ha comentado anteriormente, este modelo interpretativo se presentaba como alternativa a las limitaciones del paradigma positivista en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación. Conocer los paradigmas de investigación nos va a ayudar a situarnos y conocer mejor el modelo metodológico en el que debemos encuadrar el estudio sobre la realidad social que queremos conocer. “La investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo”⁴⁴⁰.

En este sentido, Pérez Serrano⁴⁴¹ considera que debemos entender el paradigma como un conjunto de creencias y actitudes, que permite tener una visión del mundo compartida y puede orientar en los métodos o instrumentos a utilizar para desarrollar una investigación. Así, en función del paradigma en el que nos situemos, se presentarán las características y singularidades de la investigación abordada, que se deberán considerar oportunamente para el desarrollo de dicho proceso. Para Cook y Reichardt⁴⁴², el paradigma cualitativo se basa en la fenomenología, que busca comprender la conducta humana desde el propio marco en el que actúa, subjetivo, próximo a los datos, con perspectiva desde dentro y no generalizable, se queda en el estudio de casos aislados. Considera que la realidad viene explicada según se perciba por el individuo, proponiendo que se interprete según sus experiencias. Cohen y Manion⁴⁴³ afirman desde esta perspectiva que, el sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados y establece una comunicación bidireccional con el investigador, que sirve para construir, interpretar y valorar la realidad en su conjunto de un modo descriptivo, en la que el contexto viene a dotarla de un significado pleno. El carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, planteando diseños

⁴⁴⁰ PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa:...*, *Op. cit.*; p. 15.

⁴⁴¹ PÉREZ SERRANO, G.: *Ibid.*

⁴⁴² COOK, T. y REICHARDT, CH.: *Métodos cualitativos ...*, *Op. cit.*.

⁴⁴³ COHEN, L.; MANION, L.: *Métodos de investigación educativa*, Madrid, Muralla, 1990.

emergentes desde la globalidad y contextualización⁴⁴⁴. Se trata de un enfoque interpretativo porque como se ha justificado con anterioridad, tomamos como aspectos centrales las experiencias subjetivas del maestro Alejo García y su relación con el entorno sociocultural en que se han desarrollado.

Desde este enfoque consideramos que los actores sociales interactúan en los diversos contextos que conforman la realidad, con un papel dinámico, es decir, que a través de sus acciones pueden modificarla, de tal forma que el sujeto observador es quien explica los hechos pues hasta que nos son percibidos o experimentados por éste, aunque existan externamente no pueden ser conocidos. Estaríamos adoptando una posición muy cercana a la afirmación que sobre el subjetivismo propone Sandín defendiendo que: “El subjetivismo sostiene que el significado no emerge de una interacción entre el sujeto y el objeto, sino que es impuesta por aquél sobre éste”⁴⁴⁵.

En el marco de nuestra investigación, el maestro Alejo García desempeña roles que manifiesta en función de sus espacios y tiempos. Esto lo expresa de diversas maneras, pero se pone más énfasis en las actividades formativas y profesionales que el maestro ha llevado a cabo a lo largo de su vida, pues consideramos que es lo que constituye un elemento importante que denota la construcción de su identidad.

Ahora bien, teniendo como base de la investigación el enfoque interpretativo, se procede a trabajar con la fenomenología como enfoque teórico-metodológico porque se centra en la experiencia personal y como afirma Álvarez-Gayou⁴⁴⁶, considera que la persona está vinculada con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual

⁴⁴⁴ RICOY, M.C.: “La prensa como recurso educativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (10), 24, 2005, pp. 125-163.

⁴⁴⁵ SANDÍN ESTEBAN, M. P.: *Investigación cualitativa ...*, *Op. cit.*, p. 49.

⁴⁴⁶ ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L.: *Cómo hacer investigación cualitativa*, México, Paidós, 2003, pp. 41-99.

aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. Decidimos tomar la historia de vida para trabajar la temática de la identidad y poder interpretar la realidad desde la visión del participante. Por ello, hemos elegido como metodología la biográfico-narrativa porque recurre al trabajo con el protagonista de la historia de vida, lo que nos permite tener un contacto directo y una interacción constante con el protagonista del estudio. Para la configuración de las identidades docentes se ha considerado tres niveles interdependientes:

- Un primer nivel que viene dado por el contexto histórico, social, personal, cultural y formativo, que no siempre es visible pero que, a través de la reconstrucción de la historia de vida de Alejo García se pueden hacer más visibles. Son su biografía personal, su formación inicial, los contextos de enseñanza y los contextos político, histórico y socioculturales.
- Un segundo nivel que depende de las prácticas y discursos cotidianos, como son la experiencia escolar como alumno; las formas de trabajar y actuaciones cotidianas de la labor docente, como sus prácticas, valores, relaciones y cultura institucional y la imagen social del maestro.
- Un tercer nivel que nos explica aspectos más personales del docente, lo que le afecta de forma directa como puede ser la motivación, la percepción de la tarea, la autoestima y la perspectiva futura.

Los tres niveles operan de forma simultánea, dando lugar a un entramado como conjunto de ideas, sentimientos y opiniones que se entrecruzan y se hacen visibles en cada maestro y que a la vez recuperan el contexto social y político en el que se vivieron sus experiencias.

La historia de vida centra su atención en analizar la visión y versión que desde dentro y lo más profundo de sus experiencias expresan los sujetos o actores sociales. Por ello, para desarrollar esta investigación, se ha contemplado trabajar con historias de vida temáticas, como las denomina Aceves⁴⁴⁷, con el propósito de indagar en la profesión docente. Con este método de trabajo, fijamos como eje central indagar en la experiencia, en el testimonio y en el relato de vida de un maestro, desde una mirada propia que es capaz de contarnos desde lo particular, los cambios colectivos y las condiciones socioculturales propias de una época. Partir de la historia de vida ofrece tres vertientes académicas: un testimonio socio-histórico, una metodología de investigación y un instrumento de formación para maestros. La historia de vida, conlleva un intercambio simbólico de generaciones que es, además, fuente de aceptación, respeto y convivencia, y por ello, de cohesión social. Pero si nos atenemos al componente de subjetividad por el que se caracterizan las historias de vida, cabría que nos preguntáramos por qué y para qué construirlas. Esta cuestión nos conduce a valorar la objetividad de los estudios, pues las historias de vida se basan en relatos subjetivos que pueden no reflejar acertadamente la realidad histórica que se pretende recuperar. Sin embargo, estos trabajos de historia oral contribuyen, por un lado, a reconstruir e interpretar hechos del pasado mediante la recuperación de distintas perspectivas hasta ese momento desconocidas, y por otro, a interpretar cambios en la conciencia y dar sentido no sólo a lo que se dijo, sino también a lo que no se pudo decir o no se dijo⁴⁴⁸. Por ello, recuperar la palabra a través de las historias de vida, las fuentes orales o cualquier otro testimonio vivo constituye un reflejo

⁴⁴⁷ ACEVES LOZANO, J. E.: “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”, en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson, 1998, pp. 207-252.

⁴⁴⁸ Es de sobra conocido el potencial de la historia oral como recurso didáctico. Uno de los Seminarios de la SEDHE se dedicó precisamente a este tema: SEDHE: *Recursos didácticos. Historia oral y museos pedagógicos*, Sevilla, Kronos, 2002. La incorporación de la historia oral junto con la utilización de imágenes en las investigaciones, son dos de las nuevas tendencias en Historia de la Educación. Cfr. ESCOLANO, A. (ed.): “Nuevas tendencias ...”, *Op. cit.*, pp. 31-358.

de la memoria individual o colectiva de personas que encierran un pasado, con un conocimiento muy preciso de la realidad.

Partiendo de estas consideraciones previas, desarrollamos las fases por las que ha discurrido la investigación, apoyándonos en la clasificación establecida por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez⁴⁴⁹, para definir las fases de la investigación cualitativa. En el esquema que se presenta a continuación, se concreta la estructuración formal del estudio:

⁴⁴⁹ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la investigación ...*, *Op. cit.*



Ilustración 2. Fases de la investigación. Elaboración propia.

La investigación comenzó con la reflexión sobre la cuestión objeto de estudio y una primera aproximación a la definición de los objetivos generales, que crearan el marco para el desarrollo del trabajo. Para ello, realizamos una primera exploración teórico-conceptual. Se considera que el método de investigación cualitativa comienza con un acercamiento previo a la realidad que va a ser objeto de análisis o *fase exploratoria*. El objetivo es documentar la realidad que se va a estudiar y planificar el encuadre más adecuado para realizar la investigación. Este proceso conlleva, por un lado, revisar toda la documentación a la que se tenga acceso de esa realidad y, por otro, observar de forma anticipada la realidad objeto de estudio. Cuando hablamos de encuadre, nos referimos a la interacción que surge entre el investigador y el sujeto investigado. De la calidad de la acción de documentación previa y la suficiencia de información, dependerá el encuadre del proceso, de forma que, si se hace de forma adecuada, se podrá evitar cometer errores como la formulación de preguntas sobre aquello que pueda resultar obvio o evidente al investigado.

Por otra parte, la documentación se refiere a cualquier tipo de registro como actas, correspondencia personal, anotaciones, registros fotográficos o cualquier otro material que nos permita reconstruir y contextualizar la realidad objeto de análisis, antes de comenzar con las entrevistas o primeros contactos. Con la documentación inicial, podemos adentrarnos en el tema que queremos estudiar de forma acertada y eficaz evitando preguntas fuera de contexto que puedan generar resistencias por parte del sujeto entrevistado ante el desconocimiento de la realidad, fomentando así la empatía y permitiéndonos hacer visible y acceder a lo privado de la historia de vida, en nuestro caso, del maestro Alejo García.

Además, esta primera fase se dedicó a concretar el diseño metodológico que iba a estructurar el desarrollo de la propia investigación. En primer lugar, seleccionamos el método de investigación más adecuado para los objetivos inicialmente propuestos.

Decidimos el empleo de una metodología de carácter cualitativo, en la que el enfoque biográfico-narrativo apoyado en las historias de vida, surgió como el método más oportuno. La decisión de emplear este enfoque nos llevó al diseño del instrumento de recogida de información para lo que elaboramos en primer término, un guion que serviría de base para realizar una entrevista no formal al maestro con el que íbamos a trabajar⁴⁵⁰.

Comenzamos el trabajo de campo teniendo una entrevista o conversación informal con el maestro Alejo García en septiembre de 2012, que nos sirvió como instrumento para la elaboración de una línea argumental que elaboramos y se le entregó posteriormente, en diciembre de 2012, junto con un cuaderno en blanco, con el fin de que lo pudiera tener como referencia en la elaboración de su relato autobiográfico y que lo utilizara como instrumento de apoyo en la estructuración y secuenciación cronológica en una línea del tiempo, de los acontecimientos y experiencias que vivió. Este esquema se elaboró teniendo en cuenta los hechos más relevantes y significativos que él había ido destacando en ese primer encuentro. La dinámica de las entrevistas se ha basado en la combinación de criterios cronológicos o temporales, en un sentido lineal o secuencial con criterios que responden a acontecimientos de vida significativos. No hemos pretendido ofrecer una cronología que respondiera estrictamente a un tiempo físico, lineal. Nos referimos a un tiempo personal, individual, de interacción, socio-histórico, asociado a un espacio que en la historia de vida otorga un sentido particular a la misma⁴⁵¹. De esta forma, el esquema para la construcción de la historia de vida se configuró desde hitos familiares, personales y laborales que nos han permitido visualizar una línea de vida que responde a momentos concretos asociados a determinados contextos sociales y políticos.

⁴⁵⁰ Véanse BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa ...*, Op. cit.; GOODSON, I.: *El estudio de la vida de los profesores*, Barcelona, Octaedro, 2004.

⁴⁵¹ BOURDIEU, P.: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.

Posteriormente, comenzó el proceso de análisis cualitativo de la información obtenida del cuaderno autobiográfico y de una colección de cuadernos de prácticas que, junto con otros documentos, había aportado anteriormente.

Una vez que dotamos de una estructura interna al contenido de los cuadernos, pasamos a la elaboración de la historia de vida, para lo que realizamos una entrevista formal, en mayo de 2013 y un último encuentro en febrero de 2014 que sirvió para completar la información y resolver algunas cuestiones.

Sin lugar a dudas, este ha sido el proceso más laborioso y prolongado en el tiempo, puesto que la composición de la misma ha supuesto un esfuerzo considerable para su diseño e interpretación, ya que a lo largo del estudio han ido emergiendo datos y enfoques que resultaban significativos para la elaboración de la historia personal y profesional del maestro y que han sido tenidos en cuenta para enriquecerla.

Las historias de vida de maestros, como recurso metodológico, ayudan a explicar las condiciones en que se desarrollaron como docentes y sus experiencias. Son un recurso para la interpretación social, donde se estudian los maestros como sujetos sociales, es decir, entendidos desde su cotidianidad: sus condiciones de trabajo, sus expectativas y aspiraciones personales, su relación histórica y valores heredados de la sociedad, las influencias familiares y su grado de vinculación con la escuela donde desarrollaron su labor docente.

Se estudian los hechos generados en la escuela desde un modelo interpretativo de carácter cualitativo que toma como principal referencia al maestro, a través del cual afloran un conjunto de datos biográficos y personales que se identifican e integran en una realidad social e histórica que debe ser recuperada con rigor metodológico para poder convertirse en un material adecuado para la reflexión.

La historia de vida como instrumento de trabajo para la investigación permite el acercamiento a la realidad inmediata del maestro y viene caracterizada por los siguientes aspectos:

- Posee un enfoque biográfico, pues se articula como una reconstrucción de sucesos pasados.
- La información que se obtiene materializa experiencias y representaciones que permiten comprender la forma de organización de la escuela dentro de la sociedad.

Se utiliza como técnica la entrevista informal en un primer encuentro y la entrevista semiestructurada en un encuentro posterior, a través de las cuales el maestro centra su discurso articulado en las etapas, contextos, situaciones, acontecimientos, valores y emociones que han ido configurando su vida.

La entrevista es un elemento fundamental, que permite reconstruir las historias de vida de los protagonistas, permitiéndonos participar en sus experiencias vividas y acercándonos al contexto en el que éstas tuvieron lugar. En palabras de Víctor Juan, se trata de recuperar las visiones y las vivencias de los actores que recuerdan sus experiencias escolares, que reconstruyen el espacio, los materiales, los anhelos y necesidades, y la ilusión por el comienzo y el ejercicio de una profesión como es la de maestro⁴⁵².

Resulta difícil la reconstrucción de estos saberes, cuando no se dispone de registros o fuentes elaboradas por los maestros para revelar lo sucedido en el día a día del aula, ya que la actividad cotidiana no suele quedar escrita pues esta información se suele adaptar a formatos de documentos y memorias que responden a una estructura formal de

⁴⁵² JUAN, V. (ed.): *Museos Pedagógicos. ...*, *Op. cit.*, p. 56.

acuerdo con la normativa vigente. De esta manera se producen los silencios del maestro, de sus saberes, se ocultan sus palabras en un lenguaje técnico que impide el reflejo de sus propias interpretaciones sin poder contar lo verdaderamente singular.

En el proceso de elaboración de esta historia de vida se ha tenido en cuenta:

- Que el maestro es sujeto activo de la vida educativa, por ello, aunque la obtención de información se organiza en torno a una persona, se consideran los hechos escolares y socioeducativos.
- Que la realidad social escolar es dinámica y compleja, por lo que el análisis de las distintas situaciones se hace de forma global y dentro de un contexto.
- Que es necesario elaborar la información, pero hay que permitir al informante que pueda mostrar su subjetividad. Partir de lo individual hacia una realidad social, que es la que se pretende conocer y comprender.

Se han tomado como fuentes una colección de cinco cuadernos de prácticas que fueron elaborados por el estudiante de Maestro de Primera Enseñanza durante su período de prácticas en una escuela unitaria, Alejo García García. Realizó en 1952 prácticas en la Escuela unitaria de niños nº 1 de Cártama, situada en la calle Generalísimo Franco, a cargo del maestro D. Francisco Romero Martín, quedando parte de este proceso registrado en una colección de cinco cuadernos que constituyen una fuente de gran valor documental. Se toma también como fuente un relato autobiográfico escrito por el maestro cuando le propusimos elaborar su historia de vida, además de otro tipo de documentos personales y oficiales.

Los materiales elaborados por el mismo maestro, con sus anotaciones, entrañan un gran valor que invitan a la reflexión e interpretación de las formas de trabajar en otros modelos de escuela del pasado, permitiendo la recuperación de la memoria pedagógica

de la escuela y su verdadero currículum llevado a la práctica. En este sentido, en nuestro estudio, son de gran importancia los cuadernos de prácticas que el maestro elaboró durante su formación, ya que ofrecen la posibilidad de documentar aspectos de la práctica escolar que se podrían haber diluido y que, junto con las entrevistas al autor de los mismos, su relato autobiográfico y otros documentos oficiales de apoyo, suponen inigualables fuentes para explicar la Historia de la Educación, fortaleciendo la identidad y el saber pedagógico de las escuelas. Tomar como método de investigación las historias de vida permitirá:

- Un acercamiento a la sociedad a través de la voz testimonial y la conducta del maestro, desde lo particular.
- Un análisis que posibilite criterios para explicar un comportamiento colectivo.
- Evidenciar rasgos del contexto social en el que se desenvuelve.

Desde un principio, es necesario distinguir entre una “vida relatada” por la persona que vivió y experimentó esa vida, con sus emociones, deseos, sentimientos, pensamientos y una “vida relatada” cuando la persona que la narra colabora con un investigador o investigadora con la finalidad de producir un relato que será intertextual e intercontextual, que es la historia de vida⁴⁵³.

La metodología biográfica de las historias de vida de maestros, muestra los procesos de desarrollo institucional y profesional y permite por medio de la reflexión sobre la experiencia adquirida, recuperar el saber y la memoria individual y colectiva. Por

⁴⁵³ GOODSON, I.: *Historias de vida ...*, *Op. cit.*

ello, la investigación se lleva a cabo mediante un análisis global, complementando la fuente oral con otras fuentes documentales⁴⁵⁴.

El diseño de esta investigación se realiza en torno a un estudio de caso único, basado en una persona sobre la que se lleva a cabo la reconstrucción histórica y biográfica de su realidad social y cultural. Atendiendo a la clasificación que realiza Stake⁴⁵⁵, se trata de un estudio de caso instrumental, ya que partiendo de los cuadernos que proporciona el maestro, se estudia su proceso de formación en el que describe las características del contexto donde se desarrolló el aprendizaje, permitiéndonos recuperar la memoria pedagógica asociada al modelo de escuela unitaria. De esta manera, se propone ir desde lo particular hacia la colectividad, comprender la realidad desde dentro, partiendo de la observación que proporcionan las personas implicadas en el proceso. En nuestro caso, los cuadernos de prácticas del maestro tomados como fuentes, nos ofrecen otras formas de ver la escuela a través de las anotaciones que llevó a cabo en los períodos de “observación”, siendo la prioridad comprender y describir las acciones e interrelaciones propuestas por el contexto⁴⁵⁶.

El estudio se centra en una situación singular, descriptiva, basada en la investigación de documentos o fuentes históricas, desde una perspectiva interpretativa⁴⁵⁷ que nos permite estudiar fenómenos educativos del pasado, fundamentando, analizando e interpretando sus significados en el contexto en que surgieron, correspondiendo desde esta perspectiva a la investigación histórica. Esta concepción interpretativa, viene a sustituir la concepción científica de explicación, predicción y control del paradigma positivista por la comprensión y la búsqueda de los significados que la persona da a su

⁴⁵⁴ THOMPSON, P.: *La voz del pasado. La historia oral*, Valencia, Ed. Alfons el Magnànim, 1988, p. 56.

⁴⁵⁵ STAKE, R.: *Investigación con estudio ...*, *Op. cit.*, p. 131.

⁴⁵⁶ BISQUERRA ALZINA, R.: *Metodología de la investigación ...*, *Op. cit.*

⁴⁵⁷ HERNÁNDEZ PINA, F.: *Bases metodológicas de la investigación educativa, I. Fundamentos*, Murcia, D.M., 2001.

experiencia de vida, lo importante es que el investigador intente ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona, describiendo, comprendiendo e interpretando esa experiencia de vida. En un entorno específico, en el que se recupera la vida cotidiana de la escuela y su contexto natural⁴⁵⁸, siendo éste el escenario básico que permite comprender las situaciones normales del aula en una escuela unitaria con distintos grados. En nuestro caso contamos con un maestro que hace de observador de otro que es quien dirige el proceso, y todo ello, en un espacio y tiempo concretos. La escuela no es sólo un lugar que custodia la educación institucional, ni el medio formal donde intervienen maestros y alumnos como protagonistas de un proceso de enseñanza-aprendizaje previamente reglado⁴⁵⁹.

Se trata de analizar los fenómenos en su conjunto, pues la experiencia de estos alumnos y sus maestros se ubica en una situación social y cultural específica. Ser maestro implica una historia personal, no sólo porque es reflejo de una trayectoria, sino porque siempre se produce en unas situaciones y relaciones concretas, con unos alumnos u otros, con más o menos recursos, pero siempre en movimiento, siguiendo una dirección que viene condicionada por lo que se ha ido viviendo⁴⁶⁰.

Los cuadernos de prácticas de este maestro, como documentos personales, nos han permitido documentar y analizar la práctica docente en la cotidianidad de la escuela junto con otras fuentes documentales también personales y otras oficiales tratadas igualmente desde una dimensión cualitativa. Para que el diseño del estudio cumpla con los requisitos

⁴⁵⁸ EISNER, E.: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.

⁴⁵⁹ ESCOLANO BENITO, A.: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 183.

⁴⁶⁰ CONTRERAS DOMINGO, J.: “Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía”, en CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010, pp. 241-271.

de fiabilidad, representatividad y validez, es necesario definir las etapas que van a configurarlo:

I. *Etapas iniciales.*

1. Enunciar las hipótesis de trabajo iniciales.

- El entorno rural en los años del nacional-catolicismo limita y condiciona la formación del maestro y el futuro ejercicio de su profesión.
- La influencia positiva de su maestro en la escuela despierta la motivación por la profesión.
- Los valores transmitidos por los padres a edades tempranas marcan el desarrollo futuro del individuo.
- Formar parte de una colectividad y poseer una identidad como miembro de un grupo supedita el desarrollo profesional.

2. Justificar la elección del método basado en la historia de vida:

- Se decide utilizar este método porque supone la conversión de lo social a lo individual, pudiendo encontrar en la vida de esta persona su sociedad vivida de forma subjetiva, lo que contribuye a explicar las condiciones sociales en las que se desarrolla la investigación o en esta escuela, el proceso de formación en un entorno rural, con escasos medios y muchas dificultades.
- Se elige al maestro Alejo García por ser capaz de aportar datos biográficos excepcionalmente ricos y que se corresponden con un sujeto realmente singular.

3. Delimitar con precisión el universo de análisis:
 - El estudio se contextualiza en un pueblo de la provincia de Málaga, Cártama⁴⁶¹.
 - La figura que se estudia es la de un maestro, Alejo García, en el que se centra la investigación.
 - El tiempo histórico asociado es el franquismo.

4. Concretar los criterios de selección del informante. Se decide su elección porque de acuerdo con el planteamiento de las hipótesis de partida, cumple que:
 - Pertenece a la localidad en la que se centra el estudio.
 - Conoce las circunstancias de la época y forma parte del contexto en el que se desarrolla la investigación.
 - Complementa una investigación iniciada sobre la actividad escolar de un alumno que estudió en el mismo Grupo Escolar, donde este maestro impartió docencia en esa época y que despierta el interés en nosotras como sujeto para ser investigado.
 - Es una persona que aporta a la investigación datos muy enriquecedores por la diversidad de su trayectoria profesional.

⁴⁶¹ A pesar de ser un estudio que se centra en una localidad y en un maestro, es posible partir de aquí para conocer no sólo la educación en nuestro país en esas décadas (construcciones de los grupos escolares, modelos de escolarización y diversas prácticas docentes), sino también las distintas repercusiones que en la vida de los pueblos tuvieron la emigración, la urbanización, la industrialización y el desarrollismo de los años sesenta, etc.

II. *Fase de entrevista:*

En esta fase se lleva a cabo una primera toma de contacto con el maestro, en la que se realiza una entrevista libre, como primer encuentro, con la que se obtiene una aproximación, en la que aporta los primeros datos biográficos y se le proporciona la siguiente información:

- La justificación y los objetivos de la investigación.
- Una propuesta sobre los posibles métodos a utilizar para continuar con el estudio. Se informa que se realizará una entrevista y la entrega de un cuaderno en blanco en el que el maestro anotará datos biográficos, sensaciones, emociones, anécdotas y cualquier otro aspecto que pueda considerar relevante. Se opta por la utilización del cuaderno y una entrevista posterior que complementará la información obtenida del primer encuentro. Se le solicita documentación complementaria que refuerce la investigación y que se pueda utilizar para contrastar los datos que aporte.
- Para ello, en un segundo encuentro, se hace entrega de un cuaderno junto con un guion estructurado que se complementa con una serie de cuestiones de respuesta abierta. La entrevista se ha apoyado en fotografías previamente localizadas y seleccionadas, que sirven como estímulo y elemento motivador y evocador de emociones y que fomentan la comunicación con el informante. Se trata de imágenes que pertenecen a su entorno familiar, la escuela y su vida cotidiana.
- El último encuentro sirvió para despejar dudas y completar la información que no había quedado lo suficientemente clara.

Siendo conscientes de que el éxito o el fracaso de una entrevista biográfica y su veracidad depende en gran medida del grado de implicación del sujeto entrevistado, que viene dado por la capacidad que el entrevistador posea para establecer una buena relación de confianza y una amistosa cordialidad, se tuvieron en cuenta dos aspectos:

- Una vez entregado el cuaderno, no se fija ningún plazo para la entrega del mismo, ni se impone un número de páginas determinado, con el fin de no coartar al informante.
- Tampoco se exige seguir el guion proporcionado como orientación.

Cuando se da por concluida su labor con el cuaderno, se acuerda un tercer encuentro, que se dedica a intercambiar nuevamente impresiones y resolver algunas dudas relacionadas con la investigación que se está llevando a cabo. Tiene lugar, de nuevo, recogida de material complementario: fotografías, diarios, correspondencia, título, recibos, facturas, cartas, libros, certificados, dibujos...

Es importante destacar que para crear unas condiciones favorables que garantizaran la máxima comodidad del entrevistado, intimidad, espacio familiar... los encuentros se celebraron en el domicilio de un familiar, basándose en la formulación de preguntas abiertas y generales, excepto cuando se trataba de hacer aclaraciones o ampliaciones sobre temas ya tratados.

III. *Análisis e interpretación del cuaderno de prácticas*

La información que proporciona el cuaderno, se ha organizado según unas dimensiones tematizadas:

1. Limitación del entorno rural en la formación del maestro y el ejercicio de la profesión.
2. Estímulo por ejercer la profesión ante una influencia positiva del maestro.

3. Transmisión de valores del entorno familiar al individuo.
4. Identificación y participación como miembro de un grupo o colectivo.

IV. *Publicación del estudio.* Finalmente, el trabajo termina con la difusión de los resultados más relevantes y significativos del estudio. Por tratarse de una historia de vida como estudio de caso único, su edición contiene los siguientes elementos:

- a) Edición del texto. Se toman los textos producidos por el informante, tal y como aparecen en el cuaderno.
- b) Introducción analítica. El objetivo es centrar el estudio en el contexto social y el entorno familiar y laboral del maestro.
- c) Notas a pie de página. Se utilizan para explicar expresiones que puedan resultar ambiguas.
- d) Anexos. Se incorporan los documentos que se han aportado y utilizado para la investigación que ayuden a la comprensión del texto.

3.4. INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

El estudio se realiza sobre la vida del maestro Alejo García García. Nos centramos en él por ser capaz de proporcionar datos biográficos relevantes que se complementan con una importante aportación de fuentes documentales, de carácter personal y oficial, además de ofrecer información sobre su labor llevada a cabo en una escuela graduada de la localidad de Cártama. Se completa el estudio con su proceso de formación contextualizado en un entorno rural, caracterizado por la escasez de medios y muchas dificultades.

Los instrumentos empleados para la recogida de información en las “experiencias narrativas”⁴⁶² y de los que hemos hecho uso para esta investigación son: los diarios de clase elaborados por el maestro en prácticas en la escuela unitaria nº 1 y en el Grupo escolar García del Olmo de Cártama, documentos personales del maestro, el cuaderno de rotación elaborado en el curso de instructor elemental que el maestro realizó en Granada, actas sobre el estado de la enseñanza en la localidad de Cártama correspondientes al período que se estudia y las entrevistas realizadas al maestro.

UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EN LA INVESTIGACIÓN	
DIARIOS DEL MAESTRO	Elaborados por el maestro en la escuela unitaria nº 1 de Cártama y el Grupo Escolar García del Olmo, durante sus prácticas.
RELATO AUTOBIOGRÁFICO	Se propone su elaboración al maestro para reconstruir su biografía. Expresa importantes dimensiones de sus experiencias y contribuye a configurar la construcción social de la realidad vivida.
ENTREVISTAS	Realizadas al maestro por la persona que investiga la temática de la escuela rural.
ANÁLISIS DOCUMENTAL	Actas del Ayuntamiento de Cártama, fotografías, contratos, títulos oficiales, cuaderno de rotación del campamento en el que intervino el maestro junto con sus compañeros, libros y artículos de prensa de la época.
Tabla 15. Utilización de Técnicas e Instrumentos en la Investigación. Elaboración propia.	

⁴⁶² BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, 2001; FLICK, U.: *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2004; JOSSO, M. C.: *Experiências de vida e formação*, Lisboa, Educa, 2002.

3.4.1. EL CUADERNO DE PRÁCTICAS

El cuaderno de prácticas permite un tipo de estudio diferente al de otros instrumentos cualitativos, pues su característica diferencial consiste en que puede recoger el pensamiento de un docente a lo largo del tiempo, permitiendo observar sus cambios de pensamiento, discurso y actuación⁴⁶³.

Este tipo de estudios diacrónicos es complicado realizarlos con otro tipo de instrumentos, ya que ocurren a lo largo del tiempo y no es habitual una recogida de datos tan personal y duradera en el tiempo como para poder analizar la evolución profesional de un maestro. Los diarios de clase se pueden definir como: “los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases⁴⁶⁴”.

El cuaderno es un instrumento que se reformula y se va configurando de forma continua, lo que permite que, con su elaboración paulatina, pueda ir cambiando su estructura, yendo de lo general a lo más descriptivo o particular, a lo más concreto, pudiendo llegar a registrar con minuciosidad todos los detalles que resultaran relevantes. Para Porlán Ariza y Martín Toscano, el cuaderno de prácticas es un instrumento con vida que registra las inquietudes del maestro que lo escribió y que tiene la capacidad de

⁴⁶³ ZABALZA BERAZA, M. Á.: *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.

⁴⁶⁴ ZABALZA BERAZA, M. Á.: *Ibid.*, p. 15.

custodiar los cambios producidos en esas inquietudes a medida que avanza el proceso de formación y su incorporación al mundo docente⁴⁶⁵.

El maestro Alejo García García comenzó en 1952 sus prácticas en la Escuela unitaria de niños nº 1 de Cártama, situada en la calle Generalísimo Franco, a cargo del maestro Francisco Romero Martín y posteriormente en el Grupo Escolar García del Olmo, quedando parte de este proceso registrado en una colección de cinco cuadernos que constituyen una fuente única de gran valor documental. En esta línea Contreras Domingo y Pérez De Lara Ferré consideran que la experiencia educativa debe ser pensada y entendida, pues adquiere sentido en la medida que es vivida por el maestro. Cuando hablamos de experiencia educativa nos referimos a una forma de vivir los hechos o mirar los sucesos o fenómenos que acontecieron en la escuela, que subjetivamente vividos, afectaron de forma particular al maestro, no pasaron de largo y fueron significativas para el maestro que las vivió, dejando huella en él y que dejó registro de ellas por considerar su importancia para ser pensadas. Además, gracias a su registro, podemos hacerlas presentes hoy⁴⁶⁶.

Tratamos de interpretar los fenómenos educativos partiendo de los cuadernos como fuentes, con el fin de estudiar los significados e intenciones de las actuaciones de quienes forman parte del proceso educativo⁴⁶⁷. De esta manera, contamos con un proceso de transmisión informal del pasado que permite según los contenidos recuperar de la memoria hechos relevantes y constituyen una fuente representativa de la identidad social

⁴⁶⁵ PORLÁN ARIZA, R., y MARTÍN TOSCANO, J.: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Diada Editora, 1991.

⁴⁶⁶ CONTRERAS DOMINGO, J., y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N.: “La experiencia y la investigación educativa”, en CONTRERAS DOMINGO, J., y PÉREZ DE LARA, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010, pp. 21-86.

⁴⁶⁷ SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y ARIAS GÓMEZ, B.: “El proceso de construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959)”, *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 2013, pp. 257-274.

asociada a un momento histórico concreto que se puede contrastar con el presente, ya que:

“La memoria es también evaluativa. Somete a examen aquello que guardamos y lo pone en relación a los valores dominantes de la época presente. Analiza y pondera los contenidos, las actitudes y las habilidades que la escuela nos transmitió, la funcionalidad práctica del acervo cultural que aprendimos, la inutilidad de lo que hemos dado a la región de lo inservible, la ambivalencia de lo cuestionable y hasta lo que ha sido postergado al disco duro del olvido. En esta revisión, los sujetos tienen la oportunidad de reconocer la larga influencia de muchos de los modos y métodos con que nos instruyeron y nos trataron los enseñantes, así como de las formas de comunicación con que se instrumentaron en las aulas y fuera de ellas las interacciones. Al recordar finalmente los objetos de la infancia, los adultos pueden valorar asimismo la impronta que dejaron en ellos los objetos, los iconos y los textos que formaban parte del ajuar material de la escuela, aquellas mediaciones-huella que circularon en el pequeño universo de la institución educativa”⁴⁶⁸.

Los contenidos de los diarios de prácticas poseen diferentes características, entre las que destacan⁴⁶⁹:

- *No tiene por qué ser una actividad diaria.* Puede tener otra frecuencia. Lo importante es que permita observar el desarrollo profesional.
- *Son narraciones de docentes.* Son ellos mismos quienes describen su práctica, sentimientos, emociones, percepciones... Es un instrumento cargado muy personal cargado de emotividad.

⁴⁶⁸ ESCOLANO BENITO, A: “Más allá del espasmo presente: la escuela como memoria”, *História da Educação*, (15), 33, 2011, pp. 20-21.

⁴⁶⁹ ZABALZA BERAZA, M. A.: *Op. cit.*

- *Su contenido puede ser variado*, pero siempre aparecerá en ellos lo que su autor resulte destacable. Es el maestro quien anota lo relevante, valioso, significativo, memorable, preocupante o digno de reflexión.
- *El marco espacial en que se contextualiza es el aula*, aunque también pueden quedar reflejados otros ámbitos de la actividad del maestro. Hay aspectos fuera del aula que pueden ser muy relevantes, como las relaciones con familias, situación de los alumnos, del pueblo, actividades populares.

Todo ello constituye un registro que permite acercarnos a la realidad donde se desarrolló el maestro ofreciéndonos una visión global, desde lo que le sucedió a él.

Igualmente, una vez definidas las características propias de los diarios de clase, podemos encontrar en ellos las siguientes dimensiones, en cuanto a la temática del contenido que recogen⁴⁷⁰:

- *Acceso al mundo personal de los docentes*. Nos permite conocer aspectos que de otra forma quedarían ocultos y que pueden resultar opacos en otros instrumentos.
- *Evidencian los propios dilemas del maestro*. Posibilita anotar y reflexionar sobre las dificultades, resistencias y los problemas del día a día. El maestro dedica un tiempo a reflexionar sobre sus dificultades o dilemas, tomando conciencia de ellos, lo que le ayuda a tomar decisiones en el futuro.
- *Evaluación y reajuste del proceso didáctico*. El cuaderno es un instrumento al servicio del maestro que le permite reflexionar sobre lo acontecido en cualquier momento anterior en clase. Por ello, tiene

⁴⁷⁰ ZABALZA BERAZA, M. A.: *Diarios de clase: Un ..., Op. cit.*

relativamente fácil evaluar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de un período, consultar las dificultades que haya podido presentar algún alumno, sobre su propia práctica como docente, aspectos que, por la inmediatez e intensidad de los procesos educativos, en la mayoría de las ocasiones se pierden, se olvidan.

- *Desarrollo profesional permanente.* Los cuadernos de prácticas o diarios de clase ayudan en el desarrollo profesional del maestro. En este sentido, podemos encontrar cinco etapas en el proceso:
 1. *El maestro que realiza un diario de clase, toma conciencia progresivamente de sus actos.* En esta fase existe cierta tensión por querer captar la información relevante para su registro.
 2. *Promueve una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario.* Con la reflexión, se consigue una ayuda para conocer la forma en que se afrontaron situaciones similares a las que se puedan estar viviendo. Igualmente contribuye al análisis de las propias prácticas docentes.
 3. *La escritura sistemática potencia la reflexión.* Se crea el hábito de reflexionar sobre lo sucedido, lo que implica que el maestro aprenda a ser capaz de explicar lo sucedido y opinar sobre ello.
 4. *Se posibilita la toma de decisiones y puesta en marcha de propuestas de mejora.* No nos debemos quedar únicamente en el potencial del cuaderno como elemento para la reflexión, sino que además incita al maestro a plantearse nuevos retos sobre aspectos que puedan ser mejorables.
 5. *Una vez que el maestro decide incorporar las mejoras o cambios en el proceso, comienza un nuevo ciclo profesional.* A medida que se van consolidando los cambios introducidos. Es un proceso de investigación acción, en el que el diario interviene promoviendo la reflexión personal y

la asunción de compromisos para alcanzar unos objetivos, que una vez conseguidos le van a permitir afrontar nuevas etapas.

3.4.2. SU RELATO AUTOBIOGRÁFICO

El método biográfico-narrativo es un eficaz y adecuado instrumento para la investigación sobre los procesos educativos, en los que el significado de los sujetos investigados ocupa un lugar central. La finalidad de proponer la utilización de un cuaderno para la elaboración de un relato sobre su vida, se encuentra en entender cómo el maestro otorga sentido a sus experiencias y cómo estas experiencias influyeron en su práctica diaria. Por ello, se le invita a tematizar sobre su propia experiencia como docente, tratando de conseguir el estímulo de convertir su carrera profesional en el tema central del discurso narrado. De esta forma, indagamos más profundamente en el estado anímico, esfuerzos o tensiones, que se pueden desprender de la propia experiencia personal, profesional y desarrollo de la profesión del maestro a lo largo de su vida.

El proceso a partir del cual el maestro comprende su desarrollo profesional, concebido éste como los cambios cualitativos en el comportamiento profesional a lo largo de su carrera y reconstruye su vida profesional, implica un ciclo de profundización llamado “autotematización biográfica estimulada”⁴⁷¹. Trabajar desde este enfoque posibilita la comprensión en profundidad de las experiencias en el aprendizaje y el desarrollo profesional del maestro. Nos permite analizar, interpretar, focalizar, deducir, cuestionar y validar lo que está narrando. De esta manera, surgen del análisis, a modo de tensión, categorías asociadas al significado que el maestro otorga a las experiencias personales y profesionales de su vida. A partir de sus propias palabras, se reconstruyen las categorías que expresan de forma clara y específica, el argumento que él construye personalmente sobre su identidad profesional conjugando su conocimiento, pasión y creatividad en el ejercicio de la enseñanza. La identificación profesional en la enseñanza

⁴⁷¹ KELCHTERMANS, G.: “Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure”, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Quebec, 1999, pp. 19-23.

es un proceso lento en la que el docente se construye a sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás⁴⁷².

La identidad profesional concebida desde lo particular, se construye en relación con un espacio específico de trabajo asociada a un grupo profesional que crea el marco de referencia. Igualmente, se puede entender como un fenómeno social de apropiación de modelos intencionados, modelados en un sentido amplio, por políticas sociales y orientaciones políticas. Debemos tener en cuenta que el concepto de identidad se asocia a las cualidades de estabilidad y permanencia en el tiempo, sin embargo, es un concepto que va unido a un proceso de interacciones permanentes con otros individuos y que se encuentra en continua construcción o reconstrucción. Por ello, para estudiar la identidad profesional del maestro consideramos que se situó en un contexto donde se estaban implementando estrategias que explícita o tácitamente, se orientaban a generar nuevas formas de trabajo. En nuestro estudio, el contexto viene dado por el espacio de la escuela rural en el franquismo. Para Bourdieu⁴⁷³ “la oposición tradicional entre lo público y lo privado oculta hasta qué punto lo público está presente en lo privado”. En este sentido, consideramos que el maestro no es un agente completamente autónomo y libre y sus relatos personales muestran la complejidad de lo social. Por ello, la autobiografía que se encuentra vinculada con un marco social y político, como realidad que existe por sí misma, sirve para objetivar al sujeto de la investigación.

Esta subjetividad de la biografía contextualizada debe ubicarse dentro de una estructura de relaciones objetivas generadora de otras⁴⁷⁴. Para el tratamiento del cuaderno hemos trabajado con categorías relacionadas con su vida profesional, maestros que le sirvieron de guía, mentores o instructores y la descripción de cómo fue

⁴⁷² FERNÁNDEZ CRUZ, M.: “Una aproximación biográfica ...”, *Op. cit.*

⁴⁷³ BOURDIEU, P.: *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1993, p. 137.

⁴⁷⁴ BOURDIEU, P.: *Razones...*, *Op. cit.*

configurando su sistema de valores y creencias, en qué contextos se fueron formando y qué personas y momentos provocaron cambios significativos en su desarrollo personal y profesional.

Por ello, podemos afirmar que la investigación sobre la narrativa se ha llevado a cabo desde dos dimensiones: como estudio sobre el relato de su experiencia, es decir, su manera de pensar acerca de la experiencia y como metodología, una forma de ver este proceso.

El relato nos acercará a su vida personal, profesional y al maestro que despertó en él su vocación, pudiendo establecer relaciones más certeras con su práctica docente. Centrarnos en la historia personal, en la representación de la experiencia vivida de la vida social, nos permite entrar en la identidad, los significados y el saber práctico del maestro⁴⁷⁵ desde la perspectiva de interpretar la historia de la persona que narra, quien impregna con su subjetividad el relato, siendo necesario para el conocimiento social. El enfoque interpretativo del estudio, se entiende como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes del maestro como sujeto investigado. Ello conlleva la construcción de una lectura de esos significados, combinando lo general con lo particular, los detalles inmediatos y la teoría relevada⁴⁷⁶. Para Colás Bravo, el enfoque interpretativo considera que “la realidad es múltiple e intangible. Por lo que para comprender los fenómenos educativos habrá que investigar a través de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen”⁴⁷⁷. El enfoque narrativo aplicado en educación, genera conocimiento mediante el análisis del relato que capta la riqueza y detalles de los significados en las acciones humanas como puedan ser las motivaciones, los sentimientos, deseos o propósitos que expresan los docentes que forman parte de los

⁴⁷⁵ BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J.: “La investigación Biográfica ...”, *Op. cit.*

⁴⁷⁶ ERICKSON, F.: “Métodos cualitativos de investigación...”, *Op. cit.*, pp.195-199 y pp. 222-223.

⁴⁷⁷ COLÁS BRAVO, M.P.: “Corrientes metodológicas ...”, *Op. cit.*, p. 194.

estudios. La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner⁴⁷⁸, es una forma de construir y dar inteligibilidad a la realidad. En este sentido, el relato escrito por el maestro, expresa dimensiones de sus experiencias vividas y contribuye al acercamiento de la realidad social a la que perteneció. En nuestro estudio, basado en un caso particular, no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que combinan datos y voces en una historia sobre la vida de un maestro, dando lugar a un nuevo relato narrativo, con elementos distintivos y específicos, que revelan el carácter único y propio del caso y muestra la singularidad. Además, “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo”⁴⁷⁹.

La forma utilizada para conseguir los textos autobiográficos fue, la de solicitar la redacción de un relato autobiográfico al maestro Alejo García. Previamente habíamos tenido un encuentro, antes referido, en el que había hecho una breve descripción de su vida, a partir de preguntas muy abiertas, mediante las cuales se le pidió que explicara aquellas experiencias o vivencias que consideraba más importantes de su vida, quedando descritos los hechos más significativos para él, siguiendo el orden en que se sintiera más cómodo. El encuentro se puede enmarcar como entrevista de carácter semi-flexible con un breve guion de preguntas genéricas⁴⁸⁰. El resultado, al final del mismo, fue la recopilación de información muy valiosa, poco estructurada que, posteriormente, fuimos perfilando. De esta manera, fueron quedando marcados algunos hitos relevantes que nos dieron pie para la preparación de un guion personalizado y adaptado a lo que él había contado. En un segundo encuentro, se le hizo entrega de un cuaderno en blanco y se le pidió además que utilizara como apoyo

⁴⁷⁸ BRUNER, J.: *Realidad mental*, ..., *Op. cit.*

⁴⁷⁹ BOLÍVAR, A.: “¿De nobis ipsis ...”, *Op. cit.*, p. 41.

⁴⁸⁰ OLABUENAGA, J.R. e ISPIZUA, M.A.: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1989, p. 125; TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción*..., p. 100 y ss.; VALLÉS, M.: *Técnicas*..., *Op. cit.*, p. 177.

para la redacción, algunas fotografías y las comentara, con el fin de recuperar sentimientos y evocar emociones de su pasado que le facilitaran la redacción. La utilización de fotografías significativas, nos permitiría profundizar en la información registrada en el primer encuentro o bien ampliarla. Es importante destacar que se le explicó que el guion podría servirle de pauta, pero se hizo mucho hincapié en la libertad que tenía para no seguirlo, a pesar de estar basado en aspectos previamente mencionados por él y tratarse de su vida. La ausencia de rigideces en las pautas que se le ofrecieron con el fin de reorganizar sus experiencias vividas, ha hecho que el propio narrador sea quien ha configurado la estructura y el contenido de sus recuerdos, a través de un análisis de carácter retrospectivo, de forma muy autónoma e independiente, sin presión ni en el tiempo ni en la forma, que podemos decir que ha sido no guiado.

Por ello, estamos lejos de un relato estandarizado; al contrario, los textos escritos por el maestro constituyen descripciones muy ricas en detalles, donde las experiencias han quedado muy bien enlazadas creando una realidad construida como un todo, lo que configura el carácter holístico del estudio. Es un texto compuesto por las interacciones y emociones que tuvieron lugar en el marco de la cotidianidad de su vida y la escuela, en su pueblo, Cártama. Los textos escritos por el maestro Alejo García son narraciones autobiográficas sobre experiencias personales, que poseen un interés profundo y duradero para el narrador, contada desde su propia voz, referida a un mismo tema. Son relatos de su vida.

Bajo la perspectiva biográfico-narrativa, comenzamos a indagar en la historia de vida profesional del maestro. Lo hemos hecho profundizando en aspectos biográficos personales, en aspectos interpersonales, culturales e institucionales de su trayectoria personal y profesional. En este aspecto, es necesario aclarar de nuevo que el método biográfico distingue entre el *relato de vida*, como narración autobiográfica

del protagonista y, la *historia de vida*, que incluye además las elaboraciones de los investigadores en base a los registros y fuentes utilizadas.

De la lectura detenida del diario se han extraído categorías. En una nueva lectura tratamos de cumplimentar estas categorías con texto del diario. Categorizar no ha resultado una tarea sencilla. El análisis del cuaderno es un proceso de inmersión en los datos, que requiere de lectura y relectura, identificando temas emergentes que se reagrupan en temas particulares. Así, cobran importancia categorías asociadas al significado que el maestro da a su propia experiencia personal, profesional y desarrollo de la profesión y al sentido que le otorga a su recorrido de vida.

La narración le ha permitido identificar y valorar de forma crítica los aspectos más relevantes en el proceso de su formación y que definieron su trayectoria académica y profesional. Responde a preguntas de reflexión tales como: ¿Cuáles fueron los intereses y motivaciones que orientaron su formación como profesional? ¿Cuáles fueron los principios y valores que los sustentaban? ¿Cómo surgió su interés por ser maestro siendo un niño de pueblo? ¿Cuáles fueron aquellos aprendizajes y experiencias, hechos e incidentes que a lo largo de su trayectoria como estudiante contribuyeron significativamente a su formación profesional como docente?

Con la elaboración de su relato en el cuaderno, trabajamos sobre la biografía de un maestro desde una mirada diferente que, a partir de una guía que ha servido como elemento motivador y evocador, le ha permitido reconstruir historias y relatos de su vida personal y profesional. La pauta argumental, se orientó a indagar en los aspectos de la vida familiar y escolar que el maestro consideraba que había sido relevante en su formación, lo que sin duda ayudó a apoyar su posterior desarrollo profesional.

El guion entregado para la elaboración del cuaderno, se presenta a continuación:

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO	
BLOQUE I. HISTORIA PERSONAL	
I. Datos personales y contexto socioeducativo	
<ul style="list-style-type: none"> . Nacimiento: fecha y lugar . Domicilio donde vivió en su infancia . Situación familiar . Primeros maestros – primera escuela . Contexto social 	
BLOQUE II. TRAYECTORIA DE VIDA	
I. INFANCIA	
<ul style="list-style-type: none"> . Fecha y Lugar . La escuela donde estudió . Persona que lo preparó . Profesores que le han marcado . Compañeros de estudio . Vivencias personales de esa etapa . Dificultades encontradas por vivir en una zona rural . Momentos de desmotivación (abandonar la escuela para trabajar en el campo) 	
II. PREPARARSE PARA SER MAESTRO	
<ul style="list-style-type: none"> . ¿Cuándo comenzó? . ¿Dónde estudió? 	
III. PRIMERA EXPERIENCIA DOCENTE	
<ul style="list-style-type: none"> . ¿Cuál fue su primer trabajo? 	
IV. MAESTRO EN EL GRUPO ESCOLAR	
<ul style="list-style-type: none"> . ¿Cómo trabajaba en la escuela? . ¿Qué indicaciones seguía? . ¿Seguía en todo la Enciclopedia? . Actividades que hiciera con sus alumnos para motivarlos ¿En cuál insistía más? ¿Había alguna a la que dedicara más atención? . “Lo más importante era la Ortografía, la Religión, ...” ¿Cómo las enseñaba? “Yo hacía dictados porque me parecía más importante...” . ¿Qué importancia daba a los dibujos? . Faltas de asistencia de los alumnos a la escuela, ¿eran habituales? . Visitas del Inspector, ¿con qué frecuencia?, ¿qué tipo de control llevaba a cabo? 	
V. COMO “MAESTRO DE PAGO”	
<ul style="list-style-type: none"> . ¿Cómo conseguía tener las clases llenas en una época que no había dinero? . ¿Había también niñas en las clases? 	
VI. SATISFECHO DE SU LABOR	
<ul style="list-style-type: none"> . Con el paso del tiempo, ¿ha apreciado que su labor ha servido para ayudar? Casos particulares . ¿Qué era lo más importante para usted como maestro? 	
VII. REMUNERACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> . “Hermanos que no tenían dinero y se quedaban en la puerta, y usted les dejaba pasar...” . “Unos pagaban una cantidad, otros pagaban otra ...” 	
VIII. OTROS MAESTROS EN EL PUEBLO	
<ul style="list-style-type: none"> . ¿Cuántas personas se dedicaban en el pueblo a enseñar? . “Los que iban por los cortijos...” . “Los que no daban tanta importancia al catolicismo: enseñaban lo básico sin perder el tiempo en Religión” 	
IX. DOCUMENTOS PERSONALES	
<ul style="list-style-type: none"> . Comentarios sobre fotografías, cartas, ... 	
BLOQUE III. SÍNTESIS Y REFLEXIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> . ¿Cuáles son sus planes a corto, medio y largo plazo en los diferentes planos de su vida? . ¿Desea añadir algún dato o información más, que considere relevante o a destacar? 	
<p align="center">Tabla 16. Guía para elaborar el relato autobiográfico. Elaboración propia.</p>	

Esta reorganización y reconstrucción de las experiencias del maestro utilizando la narrativa, nos ha permitido dotar de significados un pasado con referencia al presente y a sus concepciones personales. Sucesos del pasado que se encuentran enmarcados en un contexto social, cultural e institucional que les dan sentido y sólo es posible interpretarlos mediante la interacción del individuo con el contexto. En tanto narrativas, los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad, son experiencias de vida narradas referidas a un tiempo pasado, que se recuperan y reconfiguran en función del presente⁴⁸¹.

⁴⁸¹ ARFUCH, L.: *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, FCE, 2002, p. 87.

3.4.3. EL CUADERNO DE ROTACIÓN

Una de las potencialidades que presentan estas fuentes para la investigación, es que permiten comprobar los contenidos y valores verdaderamente enseñados en las escuelas, la manera de transmitirlos y su repercusión en el aprendizaje de los niños dado que son el resultado de un proceso. Componen un registro de competencias personales y sociales del alumno vinculadas a un contexto histórico-educativo específico, en el que la escuela se pone al servicio del Estado. En esta línea, es necesario insistir en la relevancia que poseen estos cuadernos como fuente para la investigación en Historia de la Educación, ya que son materiales cargados de información relevante sobre el contexto histórico e ideológico en que fueron elaborados.⁴⁸²

Tienen especial relevancia los estudios llevados a cabo sobre los cuadernos de rotación, como documentos histórico-educativos que permiten el acercamiento a la evolución ideológica de los maestros de la escuela española que impartieron sus clases en la Segunda República y el Franquismo. Bienvenido Marín Fraile en “El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección”⁴⁸³, descubre la vida de una escuela unitaria de la posguerra civil española. Y en “La transmisión de valores patrióticos y cívico-sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación”⁴⁸⁴,

⁴⁸² MAHAMUD ANGULO, K.: “Labor docente y trabajo escolar bajo el nacionalcatolicismo franquista (1945-1959)”, en J. MEDA, J., MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Florence, Edizioni Polistampa, 2010, pp. 747-767.

⁴⁸³ MARTÍN FRAILE, B.: “El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección”, en *Actas del XII Coloquio Nacional de Hª de la Educación, Sociedad Española de Hª de la Educación*, Burgos, 2003, pp. 829-838.

⁴⁸⁴ MARTÍN FRAILE, B.: “La transmisión de valores patrióticos y cívico-sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación”, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 221, 2010, pp. 7-32.

indaga en el proceso de inculcación ideológica llevado a cabo en España durante el franquismo, analizando el contenido de cuadernos de rotación.

En esta misma línea, Antonio Molero Pintado, M^a del Mar del Pozo Andrés y Julio Cerdá Díaz ponen texto a una selección de cuadernos denominada “Cuaderno del maestro. Selección de ejercicios de del Cuaderno de Rotación”⁴⁸⁵. Son los trabajos contenidos en los cuadernos de rotación realizados desde 1922 a 1932 por los alumnos de la escuela de niños nº 2, regentada por un maestro, Román Aparicio Pérez, cuya biografía y figura responde a la de tantos y tantos maestros innovadores de los años 20 y 30 del siglo XX en este caso, como en otros, encarcelado tras la Guerra Civil y fusilado unos meses después. La selección va precedida de una serie de breves textos introductorios sobre la figura del maestro en la España del primer tercio del siglo XX, el cuaderno de rotación en la cultura escolar española y el maestro, los niños y la escuela nº 2 de Arganda del Rey.

Analizamos los fenómenos socioculturales desde la perspectiva de los propios agentes sociales que intervienen, en nuestro estudio, un maestro en su período de formación junto con sus compañeros, que interactúan en el grupo formado en el campamento de Alfaguara en Granada. Se aborda el estudio desde el mundo que rodea a los sujetos, qué interpretación dan a las distintas situaciones y el significado que tienen para ellos, aspectos no observables directamente ni susceptibles de experimentación⁴⁸⁶.

⁴⁸⁵ MOLERO PINTADO, A.; DEL POZO ANDRÉS, M. M. y CERDÁ DÍAZ, J.: *Cuaderno del Maestro. Escuela de niños nº 2 de Arganda del Rey. Años 1922-1932. Maestro D. Román Aparicio Pérez*, Arganda del Rey, Ayuntamiento-Universidad de Alcalá de Henares, 2005.

⁴⁸⁶ Véanse GARCÍA LLAMAS, J.L.: *Métodos de investigación en educación: investigación cualitativa y evaluativa*, Madrid, UNED, 2003; TESCH, R.: *Qualitative research. Analysis, types and software tools*, Londres, The Falmer Press, 1990.

El cuaderno de rotación que hemos tomado como fuente, refleja la iconografía del franquismo, pues es un objeto asociado a un tiempo histórico, que se ubica en un contexto al que pertenecieron. En su contenido encontramos representaciones sociales como modelos de categorización y explicación de la realidad materializados en objetos y símbolos sociales concretos. De esta manera podemos apreciar cómo las imágenes se relacionan con otros conceptos como la imagería social, contribuyendo al desarrollo del modelo cultural y político propuesto⁴⁸⁷.

⁴⁸⁷ SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa”, *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, pp. 295-309.

3.4.4. ENTREVISTA LIBRE. CONVERSACIÓN INFORMAL

Se entiende por entrevista: “Una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado”⁴⁸⁸. Se considera necesario la presencia de dos personas, de las cuales una quiere obtener información y la otra compartirla.

Las entrevistas libres, podrían definirse como “(...) conversaciones amigables-informales; pero que sean informales y libres no significa que en ellas se hable de cualquier cosa, es más, el entrevistador deberá llevar en mente un guion o esquema orientador de los temas a tratar en las conversaciones a fin de que éstas sirvan para la obtención de información útil en una primera toma de contacto (fase exploratoria) con el entrevistado⁴⁸⁹”. Estas conversaciones informales emergen como una “modalidad discursiva que se caracteriza por una interlocución en presencia (cara a cara), inmediata, con toma de turno no predeterminada, dinámica y cooperativa⁴⁹⁰”. Se le atribuyen los siguientes rasgos:

RASGOS DE LA CONVERSACIÓN INFORMAL	
RASGOS PRIMARIOS	RASGOS SITUACIONALES
Fin interpersonal	Relación de igualdad entre los interlocutores
Tono informal	Relación vivencial de proximidad
Ausencia de planificación	Marco de interacción familiar, cotidiano
Tabla 17. Rasgos de la conversación informal. Elaboración propia.	

⁴⁸⁸ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la ...*, Op. cit., p. 167.

⁴⁸⁹ ANDER-EGG, E.: *Repensando la investigación-acción-participativa*, Vitoria, Gobierno Vasco, Lumen-Humanitas, 2003, pp. 13-14.

⁴⁹⁰ ALBELDA ALBELDA, M.: “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”, en BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*, Barcelona, Ariel, 2004, p. 2.

El primer tipo de entrevista que se llevó a cabo fue la entrevista informal⁴⁹¹. No estaba pautada, ni en cuanto a las preguntas, ni el contexto y se puede considerar que fue una conversación informal. Santos Guerra⁴⁹² afirma que, en materia de investigación, es habitual utilizar el término de entrevista informal como sinónimo de entrevista no estructurada. Cuando lo hablado se consideraba relevante, se registraba por escrito tomando anotaciones quedando organizadas después en una ficha a modo de diario de campo que, posteriormente nos sirvió como esbozo para plantear el contenido del siguiente encuentro. En este sentido, Taylor y Bogdan⁴⁹³, afirman que el diario de campo es un instrumento adecuado para recoger este tipo de entrevistas.

Así mismo, Woods⁴⁹⁴ considera que la entrevista no estructurada tiene como principal característica captar las opiniones y hechos evitando que el entrevistador conduzca o sugiera en el proceso de entrevista. Pérez Serrano⁴⁹⁵, destaca que en este tipo de entrevista el entrevistador ha de actuar como inductor y desde una posición neutral. Por ello, cuando la finalidad es ir más allá de lo percibido y recuperar lo que subyace tras los hechos o las palabras, este instrumento tiene la ventaja de proporcionar una gran cantidad de información, “dar claridad y precisión a la misma, y reconstruir el pasado para tratar de comprender el momento actual”⁴⁹⁶, además de que se logra establecer con este tipo de entrevista una “legitimidad informal del proceso a través de su uso en el campo de trabajo, convenciendo a los informantes tanto de la seriedad e importancia de la investigación como lo valioso de su participación”⁴⁹⁷. Esta técnica de

⁴⁹¹ WALKER, R.: *Métodos para la investigación del profesorado*, Madrid, Morata, 1989.

⁴⁹² SANTOS GUERRA, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares*, Madrid, Akal, 1990.

⁴⁹³ TAYLOR, S. y BOGDAN, R.: *Introducción a los ...*, *Op. cit.*

⁴⁹⁴ WOODS, P.: *Experiencias críticas en la enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1997.

⁴⁹⁵ PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa ...*, *Op. cit.*

⁴⁹⁶ FLORES, M.: “La interdisciplinariedad como estrategia de investigación. Etnografía, historia, microhistoria y vida cotidiana”, *Revista de Investigación Social*, 9 (19), 2002, p. 32.

⁴⁹⁷ TARRÉS, M. L. (coord.): *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa y FLACSO, 2001, p. 89.

recogida de información se utilizó en el primer encuentro con el entrevistado en combinación con la autopresentación, entendiéndose esta última como “una pequeña descripción que el entrevistado hace de sí mismo, y que debe entenderse como una toma de partido, una opción personal que pretende ofrecer una visión general y coherente de sí mismo ante los demás⁴⁹⁸”. “Es una técnica por medio de la cual la persona entrevistada define quién es, sin pautas ni normas previas. Facilita la descripción general de cómo cada persona, de manera libre y espontánea, se identifica a sí misma y define su identidad”⁴⁹⁹. Consideramos adecuado escoger este instrumento para abrir la sesión de entrevistas, por la posibilidad que ofrece de reducir la posible ansiedad generada por la entrevista, con el fin de lograr distintos objetivos en diferentes fases:

1. *Objetivos iniciales:*

- a. Adquirir un conocimiento previo de la persona con la que vamos a trabajar.
- b. Dar a conocer los objetivos de la investigación e identificar la postura del informante respecto de los mismos.
- c. Mostrar sensibilidad, empatía, cercanía y ganar confianza con el entrevistado.

2. *Objetivos durante la entrevista:*

- a. Recuperar la información y los detalles necesarios para interpretar los acontecimientos que queremos reconstruir, evitando interpretaciones erróneas y sesgos y persiguiendo obtener unos datos que sirvan para la elaboración de las entrevistas posteriores.

⁴⁹⁸ SUSINOS, T. y PARRILLA, M. A.: “Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo”, *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 2005, p. 159, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160212> (Recuperado el 3 de enero de 2016).

⁴⁹⁹ PARRILLA, A. (dir.): *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*, Madrid, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 2004, p. 43.

- b. Entablar confianza y compromiso en el transcurso del encuentro para fomentar e intercambiar información en una relación que ha de ser duradera.

El diálogo mantenido, que no se puede catalogar de informal o coloquial pero tampoco de formal, no perdió de vista en ningún momento los objetivos de la investigación. La pauta que guio este primer encuentro, se ajusta a los siguientes aspectos:

- Identificación del informante. Se explicaron los objetivos de la investigación y se contextualizó el estudio. El objetivo era ofrecer confianza en el desarrollo de esta primera toma de contacto y crear un clima alejado de tensiones.
- Datos personales y contexto socioeducativo. Se trataba de obtener un conjunto de datos que el maestro debía recuperar, que estuvieran relacionados entre sí, y versaran sobre su historia personal y profesional sin olvidarnos de enmarcarlos en el contexto político y social en el que se centra nuestro estudio. Más concretamente, nos apoyamos en: su infancia, vida escolar, familia y experiencia profesional.

3.4.5. ENTREVISTA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Para comprender mejor y con mayor profundidad el hecho que se estudia y como complemento al análisis llevado a cabo sobre los cuadernos, se han realizado entrevistas al propio autor, en las que se pudieron concretar y esclarecer los aspectos que por la propia naturaleza de los cuadernos no pudimos deducir. Con ello, tenemos como resultado un estudio basado en las personas, contando con ellas y utilizando como testimonio del pasado los contenidos del relato autobiográfico y del cuaderno de rotación. En este sentido, Bedmar y Montero apuestan por este método de investigación donde participan las personas implicadas, que son quienes mejor pueden hacer aportaciones de todo aquello que se considere más significativo para la investigación⁵⁰⁰.

En dos ocasiones más, hemos tenido encuentros, que nos han permitido desarrollar los objetivos citados anteriormente, y otros temas de la vida cotidiana, emergidos como consecuencia de compartir un mismo contexto laboral. Sirvieron para completar el relato autobiográfico, como principal fuente, así como aclarar y completar información sobre fotografías y otros documentos, como una colección de cuadernos escolares elaborados por el maestro Alejo García siendo alumno de D. Francisco Romero en la escuela unitaria y como alumno de D. Francisco Segovia Ruiz en el grupo escolar “García del Olmo”. Han quedado registrados en el diario de campo los comentarios o reflexiones complementarios de la primera sesión donde tuvo lugar el encuentro informal y del último encuentro que sirvió para concretar algunos aspectos que habían quedado poco claros. El contacto directo con el entrevistado ha permitido que fluyan experiencias, sentimientos, opiniones, y establecer una relación con el investigador en el tiempo y el espacio. Para adentrarnos en la biografía del maestro, consideramos una serie de elementos estructurales sociales y culturales que lo posicionan como sujeto y ser social, siendo a la

⁵⁰⁰ BEDMAR, M. y MONTERO, I.: “Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores, *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 2010, pp. 141-156.

vez único y colectivo. De esta manera la identidad personal y profesional del docente se presenta como resultado de una determinada época histórica donde en el conjunto de relaciones y contextos, el maestro va incorporando su propia historia de vida, única y compleja.

En nuestro caso, trabajar desde un enfoque cualitativo, como es el biográfico-narrativo, nos permite tomar de la entrevista varios fines específicos relacionados con este enfoque⁵⁰¹:

“I. Cabe la posibilidad de emplearla como medio para explorar y reunir material narrativo-experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano.

II. Puede emplearse igualmente como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona (el entrevistado) sobre el significado de una experiencia.”

En primer lugar, es destacable la textura detallada que ofrecen los relatos biográficos. En ellos, el narrador tiende a proporcionar tanta información como sea necesario con el fin de mostrar la transición y vínculos entre unos hechos y otros. Se dan detalles sobre el tiempo, los espacios, los motivos, la capacidad y habilidad para afrontar los acontecimientos. En segundo lugar, el relato que se obtiene en este tipo de entrevista, permite identificar los acontecimientos de mayor importancia de acuerdo con la perspectiva del mundo del narrador. Lo que se cuenta es siempre necesariamente selectivo y se desarrolla en torno a núcleos temáticos que son considerados relevantes por el narrador y, por lo tanto, fundamentales para entender cómo se vivieron los

⁵⁰¹ VAN-MANEN, M.: *Investigación educativa y ...*, *Op. cit* , p. 84.

acontecimientos. Estos núcleos temáticos constituyen las estructuras de relevancia de los individuos. En tercer lugar, el relato biográfico permite acceder a personas y lugares que se presentan conectados con otros hechos, encontrándose contextualizados, lo que permite obtener una globalidad y coherencia informativa difícilmente alcanzable de otro modo.

Siguiendo a Flick⁵⁰² la entrevista narrativa queda definida como un tipo de entrevista que permite acercarse a los mundos individuales de experiencia, mediante las narraciones.

La entrevista desde el enfoque biográfico-narrativo tiene un gran potencial para la investigación cualitativa. Bolívar completa este instrumento conceptuándolo como una entrevista biográfica narrativa, que permite al entrevistado, contar su vida a partir de la tematización. Constituye un instrumento esencial con el que “se permite al entrevistado, mediante un conjunto de cuestiones temáticas, contar su vida. Ésta reconstrucción consiste en reflexionar y rememorar episodios, supone un proceso reflexivo de autodescubrimientos y experiencias que han jalonado su vida”⁵⁰³.

Atendiendo a estas consideraciones, se concretó el proceso de trabajo de campo teniendo en cuenta los tres grandes momentos recogidos por Bolívar, Domingo y Fernández y por los que se constituyen este tipo de entrevistas: “planificación, puesta en práctica y transcripción e interpretación”⁵⁰⁴.

⁵⁰² FLICK, U.: *Introducción a la ...*, *Op. cit.*, pp. 110-115.

⁵⁰³ BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa ...*, *Op. cit.*, pp. 158-159.

⁵⁰⁴ BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M.: *Ibid.*, pp. 160-162.

1. Planificación. Es necesario definir los aspectos relacionados con el entrevistador, el entrevistado, los tiempos, las características de la guía de entrevista y el contexto temporal y afectivo.
2. Puesta en práctica. Debemos ir conduciendo al entrevistado por aquellos aspectos de su vida que se encuentran dentro de los objetivos del estudio. En estas dos fases, distinguimos dos momentos de suma importancia: En primer lugar, la entrevista como acontecimiento. En segundo lugar, la interacción entre entrevistado y entrevistador, donde además del discurso, es posible captar actitudes, gestos, tonos de voz, presencia, emociones, etc. De Garay afirma que la observación debe realizarse con

“...el mismo celo, lo que se dice, el cómo se dice y qué significa lo que se dice, pues desde hace tiempo la comunicación ya no se comprende más como la emisión estricta y neutra de información: las abejas transmiten información, pero los hombres comunican afecto, sentimientos, visiones del mundo”⁵⁰⁵.

3. Transcripción e interpretación de la entrevista. Encontramos la entrevista registrada, donde percibimos auditivamente las reacciones de la interacción y la entrevista texto, con la transcripción, la narración se convierte en texto.

Con este planteamiento hemos querido recuperar las experiencias más significativas del entrevistado sin tener que pretender buscar un relato exhaustivo y totalitario, puesto que entendemos “que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador”⁵⁰⁶.

La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos

⁵⁰⁵ DE GARAY, G.: “La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 1999, pp. 84-85, <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html> (Recuperado el 20 de abril de 2016).

⁵⁰⁶ MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V.: “Historia de vida ...”, *Op. cit.*, p. 5.

y su mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica muy apropiada para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades⁵⁰⁷.

Decidimos trabajar con la entrevista cualitativa desde un enfoque biográfico-narrativo, caracterizada por ser semiestructurada o en profundidad, para tener más oportunidad de conocer la visión del entrevistado sobre la temática de la investigación, además de darle una mayor confianza para compartir sus experiencias. Esta forma de trabajo consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida de una persona que cuenta su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en un marco de intercambio abierto (introspección y diálogo), lo que nos permite profundizar en su vida por las preguntas y con la escucha activa del entrevistador, dando resultado como una “coproducción”. Los sujetos entrevistados son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que actúan como estímulo, por lo que la conversación se convierte en un instrumento de investigación⁵⁰⁸.

Atendiendo al grado de libertad y nivel de profundidad con que se llevan a cabo, Vela⁵⁰⁹ establece que existen diversos tipos de entrevista cualitativa. Estos tipos de entrevista se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

En una entrevista semiestructurada se observa cierto grado de libertad y mucha profundidad. El orden puede resultar más o menos determinado según sea la forma en que el entrevistado se comporte. Requiere un nivel medio de información previa y una cuidadosa preparación y realización. En nuestro estudio, partíamos de un guion con ítems derivados del problema general objeto de estudio. A lo largo de la entrevista, la persona

⁵⁰⁷ VELA PEÓN, F.: “Un acto metodológico ...”, *Op. cit.*, p. 68.

⁵⁰⁸ BOLÍVAR BOTÍA, A., DOMINGO SEGOVIA, J., y FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *La investigación ...*, *Op. cit.*, p. 159.

⁵⁰⁹ VELA PEÓN, F.: “Un acto metodológico ...”, *Op. cit.*, p. 68.

entrevistada va proporcionando información en relación con estos ítems, sin quedar sujeta la conversación a una estructura formalizada. Por ello, es importante la habilidad del investigador para saber buscar aquello que quiere ser conocido, focalizando la conversación en torno a cuestiones precisas. Por lo que habrá que saber escuchar, sugerir e incitar al entrevistado para que hable.

Al respecto Bernard señala que la entrevista semiestructurada

“es de gran utilidad pues al contar con un argumento preestablecido, demuestra al entrevistado que se encuentra ante una persona preparada con pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin llegar a ejercer un dominio sobre el informante. Así en la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión”⁵¹⁰.

La aplicación de este tipo de entrevista parte del supuesto de que a pesar de que el entrevistado posea y conozca información muy valiosa y relevante para el entrevistador, en ocasiones, le resulta complicado transmitirla de forma verbal, es decir, a través de preguntas directas. Por ello, decidimos optar por elaborar una entrevista semiestructurada pues en ella, el papel del entrevistador tiende a ser más pasivo, manteniendo las pausas adecuadas entre preguntas e intervenir lo imprescindible para reorientar la conversación hacia el tema de interés central. El entrevistador se debe ocupar de ofrecer estímulos que provoquen un desenvolvimiento fluido y cómodo del entrevistado. Además, el contexto que se propone para este tipo de entrevista es que sea espontáneo e informal, que se lleve a cabo incluso en lugares donde el entrevistado

⁵¹⁰ BERNARD, H.: *Unstructured and Semistructured Interviewing, Research Methods in Cultural Anthropology*, Beverly Hills, Sage, 1988, pp. 204-207.

efectúa tareas cotidianas, con el fin de generar un ambiente de tranquilidad. En nuestro estudio, los encuentros se celebraron en el domicilio de un familiar⁵¹¹.

La entrevista en profundidad es una conversación con fines orientados a los objetivos de una investigación social, previamente preparada y organizada, en la que los temas son decididos por el investigador, mientras que el entrevistado despliega a lo largo de la conversación elementos cognoscitivos -información sobre vivencias y experiencias-, creencias -predispuestas y orientaciones-, y deseos -motivaciones y expectativas-, en torno a los temas que el entrevistador plantea. Debe existir un equilibrio entre familiaridad y profesionalidad. Se explica el sentido de la pregunta tanto como sea necesario, con el fin de generar juicios de valor u opiniones.

Siguiendo a Ruíz Olabuénaga e Ispizúa⁵¹², nos referimos a una entrevista en profundidad, porque consigue involucrar “un esfuerzo de inmersión”, más concretamente, de reinmersión del entrevistado en colaboración con el entrevistador, que asiste de forma activa. Como se ha comentado anteriormente, en este tipo de entrevista se distinguen tres procesos que se retroalimentan y definen la adecuada aplicación de la entrevista: el proceso inicial de interacción, el proceso técnico de recolección de información y el proceso de registro de la misma.

Otro enfoque sobre esta tipología de entrevista, es el señalado por Taylor y Bogdan⁵¹³, quienes definen la entrevista en profundidad como

“una técnica de investigación cualitativa (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan

⁵¹¹ WOODS, P.: *La escuela por dentro ...*, Op. cit., p. 85.

⁵¹² RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. e ISPIZÚA, M.A.: *La descodificación de ...*, Op. cit., p. 154.

⁵¹³ TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R.: *Introducción a los ...*, Op. cit.

a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras”.

En este caso, la entrevista no tiene un protocolo estructurado, pero sí un guion sobre las áreas a cubrir por cada informante, siendo el investigador quien decida cuándo y cómo aplicar frases que puedan reorientar al entrevistado hacia los objetivos de la investigación, creando además un ambiente confortable para que el entrevistado pueda hablar con libertad. La función del investigador al aplicar este tipo de entrevistas, debe ser de facilitador de los estímulos necesarios para que ésta se vaya desarrollando con la participación de los actores sociales en un ambiente de armonía, donde el espacio socio-cultural de los entrevistados también juega un papel importante y debe tenerse presente en todo momento.

En las historias de vida, se nos plantea como técnica de recogida de datos la entrevista, puesto que los testimonios orales junto con las narraciones autobiográficas, son la forma para obtener la información, siendo el diálogo uno de los elementos fundamentales para trabajar en las historias de vida⁵¹⁴. Por otra parte, los encuentros o entrevistas han sido esenciales para construir la historia de vida, porque han permitido el contacto directo con el maestro como sujeto investigado, y con ello, hemos tenido la posibilidad de conocer sus aspectos subjetivos junto con hechos relevantes de su pasado: “Los recuerdos personales permiten aportar frescura y una riqueza de detalles que no podemos encontrar de otra forma”⁵¹⁵. Por otra parte, debemos tener en cuenta que cuando la persona entrevistada se expresa con su voz no lo está haciendo de una manera individual, sino que lleva implícito parte de lo colectivo, de su identidad como fruto de su interacción con el grupo al que pertenece, a su contexto.

⁵¹⁴ DE GARAY, G.: “La entrevista de ...”, *Op. cit.*, pp. 16-26.

⁵¹⁵ PRINS, G.: “Historia oral”, en *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1994, p. 171.

Estos momentos de interacción, se consideran una situación construida o creada con el fin específico de que la persona investigada pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes⁵¹⁶.

A través del uso del método biográfico, en el que se aplica la entrevista entre otras técnicas de investigación, se establece una interacción entre el entrevistador y el entrevistado. En este sentido, De Garay concreta que “el conocimiento se está construyendo en el diálogo interactivo entre entrevistado y entrevistador. Se debe recordar que la entrevista de historia oral es un acto comunicativo”⁵¹⁷.

En este método biográfico los testimonios orales que se obtienen a través de las historias de vida son elementos clave. “La historia admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista”⁵¹⁸.

Según De Coninck y Godard podemos distinguir tres modelos de estudios biográficos: modelo arqueológico, modelo centrado en la trayectoria o procesual y modelo estructural. El primero, se basa en explicar un acontecimiento concreto a raíz del cual se van desarrollando otros sucesivos. El modelo centrado en la trayectoria o procesual, que consiste en realizar un estudio sobre el proceso y su trayectoria en sí, junto con los hechos que intervienen a lo largo del mismo, es el nuestro. Y el modelo

⁵¹⁶ VELA PEÓN, F.: “Un acto metodológico ...”, *Op. cit.*, pp. 63-131.

⁵¹⁷ DE GARAY, G.: “La entrevista de ...”, *Op. cit.*, p. 19.

⁵¹⁸ DE GARAY, G.: *Ibid.*, p. 5.

estructural, que realiza el estudio en momentos concretos estableciendo las relaciones entre estos momentos específicos⁵¹⁹.

Para la recopilación de información, no se propone un número de sesiones concretas, sino que éstas irán teniendo lugar a medida que sean necesarias. De esta manera, como fruto de los encuentros, las partes de la investigación comenzarán a conocerse, dialogando, y creando unos vínculos donde cada uno incorporará su voz, expectativas y opiniones⁵²⁰. Sin embargo, en la investigación con esta técnica, tampoco debemos olvidar los parámetros cuantitativos. Nos referimos a que el fin del registro de información en una historia de vida tendrá lugar cuando se llegue al nivel de saturación de la información. Esto quiere decir, que llega un momento en que se repite la información obtenida en el trabajo de campo. Ocurre cuando al sucederse las entrevistas, deja de obtenerse nueva información, lo que nos indicará que deben cesar si es que hemos podido conocer y comprender las pautas de las relaciones estructurales que organizan a la persona con respecto a sí mismo, su familia y su comunidad. De esta manera, el número de encuentros no está inicialmente predeterminado, siendo la saturación el indicador del final del registro. Las entrevistas se han ido organizando de una manera cíclica, después de cada una de ellas, se analizó la información. Este análisis proporcionaba los temas para el siguiente encuentro. De esta manera las entrevistas constituyen fuentes de datos acumulados, dejando al descubierto piezas cada vez más refinadas de la trayectoria de la vida.

Por otro lado, consideramos importante que debe establecerse una relación de confianza y compromiso entre el autor y el investigador, con el fin de promover que puedan aflorar y recuperar emociones y sentimientos que evoquen situaciones

⁵¹⁹ DE CONINCK, F. Y GODARD, F.: “L’approche biographique a l’épreuve de l’interprétation, les formes temporelles de la causalité”, en LULLE, T.; VARGAS, P. y ZAMUDIO, L., *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Barcelona, Anthropos, 1998, p. 225.

⁵²⁰ APOLLINE, T.: “Historias de Vida ...”, *Op. cit.*, pp. 126-131.

relevantes del pasado de la escuela. Para Ferrarotti, la confianza establecida en este tipo de relación es esencial para un adecuado desarrollo del proceso de investigación, en el que el investigador debe “comprender, dialogar y conformar una unión con el investigado, es decir, instalar una cierta confianza que se inicia desde un pacto de realizar la historia de vida”⁵²¹. “Entre los investigadores y los objetos de la investigación debe instaurarse una relación significativa, una auténtica interacción (...)”⁵²². Por ello, en este tipo de investigaciones, la relación entre el investigador y el sujeto que se estudia, impregna todos los aspectos del proceso, condicionando la calidad y la cantidad de la información recogida. La relación de confianza permite que los maestros se sientan suficientemente libres y relajados, que puedan ser ellos mismos. Conseguir esto, explica desde el principio a los investigados cómo evolucionará el proceso de investigación y lo que se espera de ellos⁵²³. A lo largo del proceso, el maestro Alejo García ha estado siempre dispuesto a compartir sus experiencias de una manera detallada, directa, sincera y generosa. La interacción entre lo emocional y lo intelectual ha sido un elemento esencial en la investigación. Consideramos que el papel del investigador en un estudio biográfico, debe ser activo, apoyado en la escucha interesada y no evaluativa. La actitud hacia el sujeto investigado, debe estar caracterizada por la empatía, el reconocimiento, la valoración y la lealtad.

Igualmente, debemos destacar que las historias de vida deben ir enfocadas a la presentación de las mismas, más que a representarlas, y es que hay que tener presente que cuando elaboramos una historia de vida estamos mostrando y haciendo público las experiencias de una persona como fue y como es, pero nunca como pensamos que es. Lo acompañamos y presentamos a través de la evocación y rememoración de los recuerdos de sus experiencias y emociones, su vida⁵²⁴. No tratamos de mostrar una sola

⁵²¹ FERRAROTTI, F.: *Histoire et Histoires de vie*, Paris, Les Méridiens, 1983, p. 12.

⁵²² FERRAROTTI, F.: “Las historias de ...”, *Op. cit.*, p. 17.

⁵²³ PLUMMER, K.: *Documents of Life*, London, George Allen and Unwin, 1983, pp. 90-93.

⁵²⁴ APOLLINE, T.: “Historias de Vida ...”, *Op. cit.*, p. 2.

voz, sino que intentamos unir en la elaboración de este estudio un conjunto ordenado y coherente de voces, capaces de recrear una historia de vida propia y vivida. En este sentido, hay investigaciones que advierten que no hay que olvidar que en los resultados obtenidos se debe tener en cuenta el sesgo que pudiera incorporar el maestro desde su propia perspectiva investigativa⁵²⁵.

Por otra parte, parece oportuno indicar que el hecho de indagar en las experiencias de la persona, no significa en ningún caso que como investigadores debamos entrar en su intimidad, ya que en todo momento la información que se ha obtenido se ha extraído de forma consensuada y sin ejercer ningún tipo de presión. Se debe saber guardar una “distancia cínica”⁵²⁶, hay que mostrar una posición neutra ante lo relatado para evitar que se proporcione información imaginada o ficticia, o bien, entrecortada, ocultándose datos y aspectos que pudieran ser valiosos. Esto no quiere decir que el clima en el que se desarrolle la comunicación no pueda ser distendido y de confianza; muy al contrario, el ambiente que envuelva los encuentros entre el informante y el investigador debe ser cordial, natural, aunque no de una complicidad manifiesta. Igualmente, conviene estimular el interés del entrevistado por hablar evitando las interrupciones. Se debe tener presente que, por ser una autobiografía, debe existir una identidad entre el narrador y lo que se narra; el ambiente que se debe crear ha de ser distendido y que promueva la comunicación y, que la persona informe de su vida en relación con un contexto relacionado con el espacio y el tiempo, de esta manera describirá lugares, otras personas, hechos históricos, desde su percepción personal en aquel momento. La historia de vida debe estar elaborada organizando la información

⁵²⁵ FELDMAN, D.: *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique, 1999.

⁵²⁶ BERG, M.: “La entrevista como método de producción de conocimientos”, *Historia y Fuente Oral*, 14, 1990, p. 10.

obtenida en función de los hechos que enmarcan las etapas que han configurado la vida de la persona a quien se estudia.

Llegados a este punto, hemos visto que la entrevista emerge como una de las técnicas que permite acceder la información a través del método biográfico-narrativo. Por ello, para poder obtener los datos necesarios para la construcción de la historia de vida, hemos elaborado una guía compuesta por un conjunto de bloques temáticos que motive e incite al maestro a proporcionarnos información relevante que sirva de apoyo y complemente la información que se desprenda del relato autobiográfico elaborado por él mismo. En este sentido, la entrevista biográfica, “es un autoanálisis retrospectivo guiado” con el que buscamos reconstruir la experiencia vital y profesional del maestro. Por ello, se diseña una pauta a seguir en la entrevista que promueva enlazar y reconstruir los acontecimientos narrados⁵²⁷. Para poder tomar esta forma de trabajo, Bolívar, Fernández y Molina⁵²⁸, adaptaron el modelo de entrevista biográfica al ciclo de profundización sucesiva de Kelchtermans⁵²⁹, estableciendo distintos “focos de interés” para guiar los distintos sucesos que interesan en la construcción de la historia de vida. En nuestro caso partimos de los dos grandes focos de interés para la investigación con los que se identifican las dimensiones o bloques que plantean las cuestiones que guían la entrevista. Nos referimos a: a) Los ciclos de vida y de desarrollo profesional del maestro y, b) Su identidad profesional. Todo ello en consonancia con la estructura que configura la historia de vida de este maestro, que se ha diseñado atendiendo a los hechos

⁵²⁷ PARRILLA, A. (dir.): *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*, Madrid, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 2004, p. 44.

⁵²⁸ BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. y MOLINA, E.: “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”, *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), 2005, pp. 1-26, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117> (Recuperado el 1 de marzo de 2016).

⁵²⁹ KELCHTERMANS, G.: “Biographical methods in the study of teachers' professional development”, en Calgren, I., Handal, G. y Vaage, S. (eds.), *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice*, London, Falmer Press, 1994, pp. 93-108.

más relevantes que fueron configurado las distintas etapas de su vida, cómo ha ido construyendo su sistema de valores y en qué contextos y quiénes han sido las personas más influyentes en su vida, motivadoras de cambios significativos en su desarrollo personal y profesional.

Por todo ello, podemos afirmar que el diseño de la guía no es algo que hayamos planteado de manera aleatoria, sino que en todo caso hemos tratado de otorgarle una estructura lógica y coherente con las intenciones que guían el proceso investigador. El procedimiento documentado en Flick⁵³⁰, propone que la dirección de la entrevista sigue tres fases que orientan el rumbo de la investigación:

1. Preguntas generadoras. Se refieren al tema de estudio y están destinadas a estimular el relato principal del entrevistado y encuadrarlo dentro del tema de estudio⁵³¹, por lo que debemos evitar interrumpir u obstruir el relato, hacer intervenciones directivas o evaluaciones de lo escuchado. En todo caso, mostrar refuerzo y empatía con la historia narrada, con el enfoque que da el narrador al tema, haciendo ver que se está intentando comprender.
2. Preguntas de narración. Para formularlas, el entrevistador debe examinar la información que tiene y localizar fragmentos del relato que no se hayan desarrollado, diseñando en tal caso otras preguntas generadoras de narración. Son preguntas que permiten clarificar o profundizar sobre aspectos específicos que no hayan sido lo suficientemente abordados o que interese conocer.
3. Preguntas de balance. En este momento se hacen preguntas teóricas acerca de lo que sucedió además de hacer balance de la historia reduciendo el

⁵³⁰ FLICK, U.: *Introducción a la ...*, *Op. cit.*, p. 111.

⁵³¹ RIEMANN, G., SCHÜTZE, F.: "Trajectory as a Basic Theoretical Concept or Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes", en MAINES, D. (comp.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honour of Anselm Strauss*, Nueva York, Aldine de Gruyter, 1987, pp. 333-357.

significado de la totalidad a su denominador común. Son preguntas más abstractas que se dirigen a la descripción y la argumentación.

En la utilización de la entrevista narrativa existen ciertos riesgos, que se detallan a continuación, que se encuentran relacionados con la técnica en su utilización, con los sujetos que son entrevistados o bien con la interacción que surge entre las personas que intervienen en el proceso:

TIPOS DE PROBLEMAS QUE PUEDEN SURGIR EN LA ENTREVISTA NARRATIVA	
CON LA TÉCNICA ⁵³²	<ul style="list-style-type: none"> . Establecimiento de rapport, incluye 3 componentes conductuales: atención mutua, sintonía psicológica y emocional, coordinación. . Considerar las pausas y silencios. . Evitar interferir en el testimonio del entrevistado. . La utilización de grabadora puede inhibir al entrevistado.
CON EL ENTREVISTADO ⁵³³	<ul style="list-style-type: none"> . Es posible que el entrevistado no pueda hacer una narración de su vida, por ser reticente, tímida o poco comunicativa.
CON LA INTERACCIÓN ⁵³⁴	<ul style="list-style-type: none"> . Riesgo de identificarse con el entrevistado, olvidando la distancia que debe haber entre ambos, y perder la capacidad de dirigir el proceso, mostrando debilidad. . Olvido de los compromisos éticos al entrar en el mundo de las motivaciones inconscientes, de la memoria pública y privada que los individuos guardan para sí, por no contradecir los guiones sociales, los mitos y las ideologías del grupo que forman parte y no desean ser excluidos.
<p>Tabla 18. Diferentes tipos de problema en la entrevista narrativa. Elaboración propia.</p>	

La historia de vida de este maestro se estructura atendiendo a las características principales que definen las distintas etapas en las que se divide su vida, cómo ha ido configurando su sistema de valores y creencias, en qué contextos se van formando y

⁵³² En el proceso de entrevista el entrevistador, debe darse cuenta de lo que se dice, pero además debe ser capaz de percibir los significados de lo que se dice, entender y analizar los diferentes pensamientos históricos y contextos culturales que esboza la entrevista. Por ello, el historiador oral debe ser consciente de que “el entrevistado es un representante de la cultura, con una visión particular e individual del mundo, formada dentro de la cultura hegemónica o en oposición a dicha ideología. En otras palabras, es como si los testimonios fueran una combinación de mito e ideología. De ahí que los testimonios orales deriven de la esfera subjetiva, ubicada dentro de la actividad simbólica vinculada con lo psicológico, cultural y cognitivo”. Véase DE GARAY, G.: “La entrevista de ...”, *Op. cit.*, pp. 84-85.

⁵³³ FLICK, U.: *Introducción a la ...*, *Op. cit.*, p. 115.

⁵³⁴ DE GARAY, G.: “La entrevista de...”, *Op. cit.*, p. 84.

qué personas y momentos provocan cambios significativos en su desarrollo personal y profesional. La pauta que va a guiar las entrevistas, se ajusta al siguiente esquema:

- Influencias del pasado. El informante explica su procedencia socioeconómica, los valores que le transmiten sus padres y familia: esfuerzo, respeto, humildad, honradez... A lo largo del texto que escribe, apreciamos en todo momento la influencia de la Iglesia en su vida.
- Formación inicial. Hace referencia a los maestros que despertaron su vocación por la docencia, D^a Mercedes y D. Francisco Romero Martín. Un matrimonio de maestros que tenían una escuela de párvulos y una escuela unitaria (de niños), respectivamente. Explica además que D. Francisco Romero fue el maestro que lo preparó para el Bachiller y su ingreso con 15 años en la escuela de Magisterio “Poeta Salvador Rueda (Maestros)” de Málaga. Detalla sus vivencias personales durante esa etapa, las dificultades encontradas por vivir en una zona rural, que le obligó a estudiar en la modalidad de enseñanza no oficial y del primer día que entró en la Escuela de Magisterio, en la que encontró una consigna en la pared que lo marcó⁵³⁵.
- Experiencia docente. Explica las ocupaciones que ha tenido a lo largo de su vida como maestro, las sustituciones que hizo a D. Francisco Segovia, un maestro y director del Grupo García del Olmo, el único que había en el pueblo, que se fundó en 1956. Igualmente, pone de manifiesto su trabajo como maestro de “clases de pago” y sus formas de dar las clases, según se encontrase en el Grupo Escolar o en

⁵³⁵ Corresponde a unas palabras pronunciadas por José Antonio Primo de Rivera el día 10 de febrero, en el acto en que se da sepultura cristiana al cuerpo de Matías Montero en el Cementerio del Este de Madrid: “¡Camarada Matías Montero!: Gracias por tu ejemplo.

Que Dios te dé su eterno descanso y a nosotros nos lo niegue hasta que sepamos ganar para España la cosecha que siembra tu muerte.”

Es un texto recogido en RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, Á.: *Formación del Espíritu Nacional*, Valencia, Ediciones Gior, 1950, p. 242.

las clases particulares. Especifica las materias que considera más importantes y declara cierta predilección por el Dibujo.

- Experiencia en otros campos profesionales. Cuenta sus ocupaciones como Juez de Paz de Cártama, Concejal de Cultura del Ayuntamiento, Alcalde, Tesorero de la Parroquia...
- Conciliación familiar. Deja entrever una gran complicidad y apoyo por parte de Anita, que es como él llama a su mujer.
- Sentido y conciencia de su profesión. Con el paso del tiempo ha apreciado que su labor ha servido para ayudar a muchas personas. Explica algunos casos particulares.

Como resultado obtenemos una guía de entrevista cuyas principales características son:

1. No tiene por qué ser un instrumento de recogida de información que se deba aplicar de forma rígida a modo de cuestionario, sino que en ella se sintetizan una serie de interrogantes a modo de recordatorio de ciertos bloques temáticos, para tratar de obtener la información más destacada o bien que no quedó clara en el encuentro anterior y resulte necesaria para completar el estudio de caso.
2. No es un recurso cerrado y sin posibilidad de modificación, sino que a medida que avanza la entrevista, se pueden introducir algunas cuestiones nuevas derivadas de información obtenida parcialmente, dando pie a nuevos elementos a tener en cuenta para la investigación.
3. Demuestra al informante que, pese a la flexibilidad de la entrevista, ha habido un trabajo previo, puesto que las cuestiones se plantean en base a la información que el propio entrevistado ha proporcionado en encuentros anteriores. Así mismo, ha servido esta guía para recurrir a ella como documento aclaratorio, cuando ha sido necesario hacerle algún tipo de indicación o aclaración sobre las cuestiones o temas tratados.

Tras estas características que definen nuestra guía de entrevista, realizamos una descripción de los bloques que la componen junto con un esquema de cómo ha sido su diseño:

ENTREVISTA BIOGRÁFICO- NARRATIVA	BLOQUE I. DATOS DE IDENTIDAD	
	OBJETIVOS	DIMENSIONES
	<ul style="list-style-type: none"> . Dar a conocer los objetivos de la investigación. . Conocer a la persona y ofrecer confianza y transparencia. 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificación del informante. . Contextualización del estudio.
	BLOQUE II. HISTORIA PERSONAL	
	OBJETIVOS	DIMENSIONES
	<ul style="list-style-type: none"> . Obtener un conjunto de datos memorísticos relacionados entre sí, sobre la historia personal y profesional en un contexto político y social que constituyan una unidad de información. 	I. Datos personales y contexto socioeducativo: <ul style="list-style-type: none"> . Datos personales. . Infancia. . Historia familiar. . Vida escolar. . Contexto social.
	<ul style="list-style-type: none"> . Reflexionar sobre el proceso de socialización profesional: configuración de la subjetividad atendiendo al contexto socio-histórico y cultural que la condiciona. . Describir una visión longitudinal del proceso de desarrollo personal y profesional. 	II. Trayectoria de vida: <ul style="list-style-type: none"> . Formación profesional: elección de la carrera, formación, vivencias. . Primeras experiencias laborales, vivencias . Sentido y conciencia de su profesión. . Labor docente.
	BLOQUE III. SÍNTESIS Y REFLEXIÓN	
	OBJETIVOS	DIMENSIONES
	<ul style="list-style-type: none"> . Sintetizar la información obtenida. . Reflexionar sobre la autobiografía. . Verificar y controlar el sesgo personal del investigador y cubrir las deficiencias intrínsecas surgidas en su actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> . Revisar los acontecimientos más relevantes para la trayectoria de vida.
Tabla 19. Bloques de la Entrevista Biográfica Narrativa. Elaboración propia.		

En un primer momento, con el fin de aproximarnos al informante y ganar confianza, se le invitó a participar en la investigación a modo de aproximación mediante cuestiones que se plantearon en el primer encuentro o conversación informal que tuvimos, pero a pesar de ello consideramos oportuno formularlas de nuevo, para asegurarnos de la actitud positiva y predisposición del maestro a la colaboración en nuestro estudio. Son preguntas de carácter generador con las que además de hacer emerger información relacionada con los objetivos, también se focalizan hacia el favorecimiento de la empatía y la generación de confianza y transparencia en el proceso. Se formulan previa

presentación de la investigadora los objetivos de la investigación y forma de llevar a cabo el estudio.

En un segundo momento, los interrogantes se derivan hacia un enfoque mucho más centrado en profundizar en características propias de la narración de la vida del entrevistado. Los contenidos de la entrevista se focalizan en áreas temáticas concretas con las que obtener información relevante a nivel personal en lo que respecta a sus experiencias ligadas a las fases de su ciclo de vida, y a nivel profesional con sus experiencias pasadas. Igualmente, se plantearon cuestiones para incitar a comentar aspectos que no fueron desarrollados con la suficiente profundidad en el primer encuentro y que consideramos importantes. Más concretamente, en nuestra investigación ponemos el énfasis en cuestiones relacionadas con las vivencias profesionales acontecidas durante la práctica docente.

Finalmente, en un tercer momento, completamos nuestra guía de entrevista con una serie de cuestiones muy concretas que dejamos para el final por no enmarcarse concretamente en los bloques de contenidos previos y que, por su importancia no debíamos dejar atrás sin tratar, por no haber emergido durante el relato. Se trataba de cuestiones que, de haberse planteado con anterioridad, podrían haber supuesto una disrupción o interrupción brusca del desarrollo de la entrevista, contraviniendo la actitud de escucha a la que se debe el investigador en una entrevista semiestructurada y rompiendo el componente emocional que caracteriza a la entrevista en profundidad, que tiene como finalidad obtener respuestas emocionales más que racionales. Igualmente, se formularon algunas cuestiones relacionadas con la realización de una síntesis por parte del informante. En este caso, los interrogantes, aunque son más abstractos, nos ayudan a obtener una visión más argumentada de la identidad profesional del maestro y a reorganizar aquellas experiencias acontecidas ofreciendo un cierre a la entrevista, y dar la oportunidad al entrevistado de aportar nueva información si lo considera oportuno.

La pauta que seguimos y que se elaboró como base para el desarrollo de la entrevista con el maestro Alejo García, se muestra a continuación. En ella, constan los contenidos que debíamos obtener como información complementaria a la del primer encuentro al que también se hace referencia en el primer apartado. Muchos aspectos coinciden con los que el maestro debía tratar en su relato autobiográfico. La guía base para la entrevista con el informante es la que se presenta a continuación, pero es importante destacar que el esquema no se siguió en el orden preestablecido, sino que se fueron abordando los temas a tratar desde la espontaneidad y emotividad que imponía el maestro en sus respuestas. De ahí la importancia de conducir la entrevista de una forma eficiente, pues, había que tener presentes los temas que iban quedando fuera del guion, para proponerlos cuando fuese oportuno hacerlo, sin dejar de controlar el ritmo de la conversación, característica propia de la entrevista en profundidad. No obstante, se hacían pequeños matices cuando era necesario concretar algún aspecto o reconducir el tema. Así mismo, destacamos que se procuró en todo momento dar pie e incitar a hablar de los contenidos previstos, sin formular la cuestión de forma directa, tal y como aparece en el documento, sino que se hacía referencia al bloque de contenidos, evitando intimidar al informante y solamente se formularon preguntas directas cuando fue necesario. Se elaboró una guía base para el desarrollo de las entrevistas que se presenta a continuación:

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE LA ENTREVISTA	
BLOQUE I. DATOS DE IDENTIDAD / APROXIMACIÓN AL INFORMANTE	
1. Presentación de la investigadora 2. Objetivos de la investigación 3. Forma de llevarla a cabo 4. ¿Desea conocer algún dato más de la investigación?	
BLOQUE II. HISTORIA PERSONAL	
I. Datos personales y contexto socioeducativo	
1. Nacimiento 2. Domicilio donde vivió en su infancia 3. Situación familiar 4. Primeros maestros – primera escuela 5. Contexto social	
II. Trayectoria de vida	
FORMACIÓN INICIAL	
1. Fecha y Lugar 2. Persona que lo preparó 3. Profesores que le han marcado 4. Vivencias personales de esa etapa 5. Dificultades encontradas por vivir en una zona rural	
PRIMERA EXPERIENCIA DOCENTE	
1. ¿Cuál fue su primer trabajo?	
MAESTRO EN EL GRUPO ESCOLAR	
1. ¿Cómo trabajaba en la escuela? 2. ¿Qué indicaciones seguía? 3. ¿Seguía en todo la Enciclopedia? 4. El concurso de ponerlos en fila. Actividad que hiciera con sus alumnos para motivarlos ¿En cuál insistía más? ¿Había alguna a la que dedicara más atención? 5. “Lo más importante era la Ortografía, la Religión, ...” ¿cómo las enseñaba? “Yo hacía dictados porque me parecía más importante...” 6. ¿Qué importancia daba a los dibujos?	
COMO “MAESTRO DE PAGO”	
1. ¿Cómo estructuraba la clase? 2. ¿Qué duración tenían? ¿Cuántos grupos? ¿A qué horas daba las clases? 3. ¿Cómo conseguía tener las clases llenas en una época que no había dinero? 4. ¿Había también niñas en las clases?	
SATISFECHO DE SU LABOR	
1. Con el paso del tiempo, ¿ha apreciado que su labor ha servido para ayudar? Casos particulares 2. ¿Qué era lo más importante para usted como maestro?	
OTROS MAESTROS EN EL PUEBLO	
1. ¿Cuántas personas se dedicaban en el pueblo a enseñar? 2. “Los que iban por los cortijos” 3. “Los que no daban tanta importancia al catolicismo: enseñaban lo básico sin perder el tiempo en Religión”	
SOLICITAR DOCUMENTOS PERSONALES	
BLOQUE III. SÍNTESIS Y REFLEXIÓN	
1. ¿Cuáles son sus planes a corto, medio y largo plazo en los diferentes planos de su vida? 2. ¿Desea añadir algún dato o información más, que considere relevante o a destacar?	
Tabla 20. Guía para realizar el desarrollo de la entrevista. Elaboración propia.	

3.4.6. DOCUMENTOS PERSONALES Y DOCUMENTOS OFICIALES

Los documentos personales son de amplio uso en la investigación cualitativa ya que como indican Yuni y Urbano “son reveladores de los aspectos idiográficos de la existencia de un actor social y permiten acceder a información sobre la estructura, la dinámica y el funcionamiento de la vida mental del autor”⁵³⁶.

Tomar como fuentes fotografías y documentos personales, nos aproxima a lugares, personajes y ambientes del propio contexto en el que se desarrollaron las acciones. Al mismo tiempo la fotografía conduce al pasado desde la imagen, evoca emociones y permiten recuperar una visión de época conectándonos con la trama de las historias de vida. Entendemos que la trama o el argumento que subyace en el relato de una vida, lo podemos ir encontrando en el título dado a la historia o en los apartados que configuran el texto. Un relato incluye el desencadenamiento de acontecimientos o hechos a través de una trama que les otorgue significado y debe contener una situación de inicio, una acción o evento y una consecuencia⁵³⁷. En este sentido, Santamarina y Marinas⁵³⁸ plantean la comprensión escénica como una forma de analizar las historias de vida donde conviven tres tipos de escenas: las acontecidas en el pasado que configuran el contexto socio-biográfico del autor, las escenas del presente que configuran el contexto de relaciones actuales y las escenas vividas en el desarrollo de la entrevista, que constituyen el contexto de la interacción.

Por otra parte, Connelly y Clandinin⁵³⁹ consideran que la experiencia se configura en torno al espacio y al tiempo, que se “convierten en construcciones escritas en forma

⁵³⁶ YUNI, J.A. y URBANO, C.: *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*, Córdoba, Brujas, 2006, p. 172.

⁵³⁷ BERNASCONI, O.: “Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo, *Acta Sociológica*, (56), 2011, pp. 9-36.

⁵³⁸ SANTAMARINA, C. y MARINAS, J. M.: “Historias de vida ...”, *Op. cit.*, pp. 257-285.

⁵³⁹ CONNELLY, M. y CLANDININ, J.: “Relatos de experiencia ...”, *Op. cit.*, p. 35.

de trama y escenario respectivamente. El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntas para crear la cualidad experiencial de la narrativa”. Definir el contexto del escenario es un aspecto complicado porque está “fuera de la vista”⁵⁴⁰ por lo que se hace necesario hacer búsquedas activas durante la recogida de datos, que pueden ofrecerse en otras fuentes documentales, como son las fotografías.

Al considerar los materiales escritos que se utilizan en la investigación cualitativa, Taylor y Bogdan y Woods acuerdan en diferenciar los documentos oficiales y los documentos personales. Siguiendo a Woods⁵⁴¹, los documentos oficiales

“incluyen registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra, fotografías”. En relación con los documentos personales, el mismo autor, señala: “entre éstos se encuentran los diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno -borrador- de los alumnos, graffiti, cartas y notas personales”. Propone que los estudios cualitativos tengan en cuenta al menos alguno de estos documentos.

Así mismo, Taylor y Bogdan⁵⁴², defienden que el investigador cualitativo, observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, es capaz de obtener un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias... Esto no quiere decir que los investigadores cualitativos no se preocupen

⁵⁴⁰ CONNELLY, M. y CLANDININ, J.: “*Relatos de experiencia ...*”, *Op. cit.*, p. 37.

⁵⁴¹ WOODS, P.: *La escuela por dentro ...*, *Op. cit.*, pp. 113-114.

⁵⁴² TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los ...*, *Op. cit.*

por la precisión de sus datos, ni que el resultado de los estudios sea una mirada superficial a un espacio o escenario concreto o a personas, sino que es una forma de investigar sistemática basada en procedimientos rigurosos, aunque no tengan que estar estandarizados.

Desde esta perspectiva, no tratamos de focalizar en situaciones individuales, sino trascender a partir de ellas para captar contextos, procesos, escenarios e identidades colectivas de una época buscando vestigios del pasado que contribuyeron a configurar la identidad del maestro Alejo García. A partir de las fotografías y otros documentos conseguimos acercarnos a la forma en que el sujeto construye su identidad en relación con el contexto socio-cultural, configurado por el entorno familiar, profesional y político.

Así mismo, consideramos que el análisis de documentos es una actividad clave en la investigación cualitativa. Los documentos tomados como fuentes son personales, institucionales o grupales, formales o informales y se ha exigido para su utilización que permitan obtener información valiosa que facilite conseguir el encuadre adecuado al que nos referimos en el apartado de diseño metodológico de la investigación. “Casi todos los estudios requieren, de una forma u otra, examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, y cosas parecidas”⁵⁴³. Esto es debido a la forma de actuar del individuo: “Además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones valores y sentimientos”⁵⁴⁴.

⁵⁴³ STAKE, R. E.: *Investigación con ...*, *Op. cit.*, p. 66.

⁵⁴⁴ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988, p. 162.

Este tipo de análisis puede sustituir a las actividades a las que el investigador no tiene acceso directo⁵⁴⁵. En nuestro estudio, el análisis documental nos sirve como procedimiento para contrastar y triangular la información que hemos obtenido con los otros instrumentos.

La metodología a emplear con este tipo de técnicas, es muy similar al esquema de actuación propio de otras técnicas cualitativas: “La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista”⁵⁴⁶. Sin embargo, para Goetz y LeCompte⁵⁴⁷ el análisis documental se compone de cuatro fases, que son localización, identificación, análisis y evaluación y consisten en:

1. Buscar e inventariar los documentos existentes y disponibles.
2. Clasificar los documentos identificados.
3. Seleccionar los documentos más adecuados para los fines de la investigación.
Realizar varias lecturas en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en notas que registren las pautas, tendencias, coincidencias y contradicciones que se vayan descubriendo.
4. Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, con el fin de realizar una síntesis comprensiva total, sobre la realidad analizada.

⁵⁴⁵ STAKE, R. E.: *Investigación con ...*, *Op. cit.*

⁵⁴⁶ STAKE, R. E.: *Ibid.*, p. 66.

⁵⁴⁷ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño ...*, *Op. cit.*

Un aspecto a tener en cuenta es que la recolección de los documentos para el análisis documental no suele ser un proceso que se dé en paralelo a la recogida de datos mediante otras técnicas, ya que, por sus características, los documentos normalmente, son más fáciles de localizar debido a la alta familiarización del investigador con los grupos y contextos⁵⁴⁸. En nuestro caso la obtención de la mayoría de estos documentos comenzó en paralelo con la investigación.

⁵⁴⁸ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño ...*, *Op. cit.*

3.4.7. DIARIO DE CAMPO

Los diarios de campo están formados por los registros narrativos del investigador. Son textos en los que hemos ido registrando los comportamientos del maestro durante el primer encuentro que fue una entrevista libre o de toma de contacto. Se anotaron las acciones e interacciones del maestro situándolas en un contexto y forma comprensibles, las observaciones que se iban realizando, las impresiones e ideas que sugería el trabajo y las descripciones del sitio en el que se estaba. Igualmente, se tomó nota de los sentimientos subjetivos, las emociones observadas en los distintos momentos, anécdotas significativas y preguntas emergentes que fueron surgiendo que debían ser ampliadas en una entrevista posterior. Es el modo más tradicional y efectivo para ayudar a fijar la memoria.

El diario tiene la función de registrar todo aquello que emerge durante la narración y es significativo para el propio contexto de la investigación. Taylor y Bogdan afirman que es función del investigador “tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales, esenciales para comprender el significado de lo que se dice”⁵⁴⁹. Por ello, es instrumento que se ha utilizado durante el primer encuentro o entrevista informal, y nos ha permitido tener momentos de retrospección y de reflexión sobre lo acontecido durante el encuentro. En esta línea, seguimos las sugerencias indicadas por Woods⁵⁵⁰:

- Tomamos notas utilizando abreviaturas, con el fin de redactar notas más completas con posterioridad.
- Incorporamos un apartado de reflexiones.
- Se emplearon hojas sueltas que fueron ordenadas posteriormente.

⁵⁴⁹ TAYLOR, S. y BOGDAN, R.: *Introducción a los ...*, *Op. cit.*, pp. 131-132.

⁵⁵⁰ WOODS, I.: “Life Histories and Teacher Knowledge”, en SMYTH, J. (ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London, The Falmer Press, 1987, pp. 121-136.

Las anotaciones registradas respondían a los siguientes criterios: Identificación personal y espacio-temporal (participante, lugar, fecha, tiempo empleado), cuestiones emergidas de la narración y manifestaciones emocionales observadas o experimentadas por el investigador. Los contenidos tratados en este primer encuentro se fueron revisando mediante las notas de campo con el propósito de determinar qué nuevas preguntas podían ser formuladas en la primera entrevista. Se trataba de dejar una memoria de las ideas emergentes que se podrían estar descubriendo en relación con el tema central, que debían cumplir los siguientes objetivos: que enriqueciesen las entrevistas y que sintetizasen un todo capaz de custodiar además de la información surgida en el encuentro, los sentimientos y afectos que pudieran resultar relevantes como observadora.

Así pues, el diario tras finalizar el primer encuentro, ha permitido plantear nuevos interrogantes a la siguiente entrevista en profundidad y mostrar con más detalle lo que podría haber quedado oculto en ese primer encuentro. De esta manera, se dispone de un material para la reflexión, ya que como señalan Bertaux⁵⁵¹ o Díaz y Palacios⁵⁵², que dota de coherencia interna a la propia investigación, recoge lo que acontece con detalle cumpliendo con la función de “suplir parcialmente la ausencia de transcripciones que permitan la totalización del saber”.

⁵⁵¹ BERTAUX, D.: “La perspectiva biográfica: validez metodológica y sus potencialidades”, en MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, 1993, pp. 149-170.

⁵⁵² DÍAZ, J. Y PALACIOS, M. (eds.): *Ciberperiodismo: métodos de investigación. Una aproximación multidisciplinar en perspectiva comparada*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2009.

3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Entendemos el análisis de datos “como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación”⁵⁵³.

A pesar de las discrepancias existentes en torno a las distintas formas de analizar los datos, no debemos olvidar que el proceso clave se encuentra en la categorización de los mismos, entendiéndose por esta la unión de informaciones que comparten propiedades y atributos⁵⁵⁴. Este proceso consiste en extraer conclusiones a partir de bloques temáticos que habremos configurado previamente. Por ello, en esta fase de recogida de datos, el investigador ocupa un papel muy importante: “En este tipo de enfoques, frecuentemente de tendencia intuitivo artística son cruciales la experiencia del investigador y ciertas cualidades de creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico”⁵⁵⁵. Por su parte, Stake destaca: “Con todo en la búsqueda de significado hay mucho de arte y de proceso intuitivos”⁵⁵⁶. Esta perspectiva humana que aporta el investigador en una investigación cualitativa conlleva que los procesos de organización de datos, interpretaciones y conclusiones dependan de las personas que realizan la actividad⁵⁵⁷.

⁵⁵³ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de ...*, Op. cit., p. 200.

⁵⁵⁴ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño ...*, Op. cit.

⁵⁵⁵ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de ...*, Op. cit., p. 200.

⁵⁵⁶ STAKE, R. E.: *Investigación con ...*, Op. cit., p.68.

⁵⁵⁷ STAKE, R. E.: *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó, 2006.

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en el proceso de recogida de información se diseña a partir del modelo que proponen Miles y Huberman⁵⁵⁸:



Ilustración 3. Diseño del modelo seguido en el análisis e interpretación de los datos obtenidos en la recogida de información. Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, la información obtenida se ha transformado, pasando por tres etapas concretas, consistentes en la reducción de los datos con los que hemos ido trabajando en cada una de ellas, mediante su tematización, categorización o codificación e interpretación, pasando por último a realizar una triangulación de datos con la que extraer las conclusiones más relevantes del estudio y su posterior verificación.

⁵⁵⁸ MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M.: *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. Beverly Hills, Sage, 1994. Este modelo en espiral también lo han seguido otras investigaciones como: GARCÍA-VASCONCELOS, M. C.: *Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida*, Tesis Doctoral, Universidad Internacional de Andalucía, 2011, http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1144/0175_GarciaV.pdf (Recuperado el 11 de marzo de 2016); HERNÁNDEZ, E.: “La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes”, en RIVAS, J.; HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y NÚÑEZ, C. (coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Barcelona, Dipòsit Digital UB, 2002, <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32345> (Recuperado el 14 de marzo de 2016).

3.5.1. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

El análisis de las entrevistas biográfico-narrativas es un proceso delicado que requiere de responsabilidad y congruencia con el enfoque por el que se ha optado. Su transcripción se convierte ya en un momento lleno de dudas e interrogantes en este tipo de investigaciones. Oír la voz del maestro, ser capaz de captar los matices de sus cambios de voz, los sentimientos que afloraban en los distintos momentos, son matices del lenguaje que afloran en las diversas circunstancias que concurren en la comunicación, muy difíciles de captar y expresar por escrito. La comunicación no verbal, como gestos o expresiones del rostro, no es captada en una grabación igual que la transcripción no capta la voz. Sólo quedan las palabras que, en la mayoría de los casos, no contienen más que una parte de los mensajes emitidos. Por ello, el hecho mismo de transcribir las palabras de una entrevista, los gestos y actitudes de una grabación, de la memoria del momento o de las notas de campo, al papel; es ya una reescritura, una traducción, que no es nada aséptica o inocente, según opina Bourdieu⁵⁵⁹. En el contexto, se conserva el significado, pero en el papel, sería muy difícil de comprender si no se utilizan las marcas gramaticales necesarias.

Siguiendo las recomendaciones de Rockwell⁵⁶⁰ o Pujadas⁵⁶¹, decidimos que el proceso de transcripción de las entrevistas, estuviese caracterizado por el criterio de la literalidad estilística, consistente en que los registros alberguen una versión lo más textual posible de lo que el maestro dijo y que se escuchó en las entrevistas, con el fin de disponer de la mayor cantidad de información posible para su interpretación posterior. No obstante, este proceso de transcripción de una grabación de audio, no es capaz de registrar todas las características de la comunicación verbal y no verbal, a lo que debemos añadir el inevitable

⁵⁵⁹ BOLÍVAR, B.: *La investigación biográfica narrativa en educación*, Madrid, La Muralla, 2001, p. 192.

⁵⁶⁰ ROCKWELL, E.: “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”, *La práctica docente y sus contextos institucional y social. Para observar la escuela, caminos y nociones*, México, DIE, 1987, (2), <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf> (Recuperado el 30 de abril de 2016).

⁵⁶¹ PUJADAS, J. J.: *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales (1ª ed.)*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992; “El método biográfico y los géneros...”, *Op. cit.*, pp. 127-158.

sesgo que el entrevistador no puede evitar en la interpretación que da a las propias palabras. Pero en todo momento, hemos pretendido que el relato narrado del maestro, sea lo más fiel posible al que resulta del proceso de transcripción y es aquí donde las notas recogidas en el diario de campo poseen especial relevancia para recuperar de la memoria la información ofrecida por el maestro y con ello lograr nuestro objetivo.

Hacer públicos y poder compartir los registros tiene ciertas consecuencias técnicas:

“Resulta mejor contar con registros que incluyan una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó. Desde luego, la textualidad no es del todo posible, aun cuando se graba; al escuchar y transcribir continuamente interpretamos de alguna manera, entre varias posibles, lo dicho por el hablante. Al registrar se nos escapan palabras y frases desconocidas, olvidamos nuestras propias intervenciones, resumimos el sentido de lo dicho, eliminamos repeticiones, etc. No obstante, es posible en cierta medida distinguir y marcar mayores niveles de *textualidad* del discurso documentado o aproximarse a la *oralidad* en la transcripción del discurso grabado. Generalmente son más valiosos los fragmentos más textuales del discurso que el *todo* resumido en palabras del investigador, aunque uno y otro son posibles, según los intereses y condiciones reales de elaboración de los registros”⁵⁶².

Conseguir alcanzar la claridad y precisión nos lleva al estudio de Mishler que recupera Bolívar⁵⁶³ sobre la intervención en la transcripción afirmando que, en ella se modifica el sentido original del discurso, pues “los propios cortes que se introducen en la transcripción del discurso oral ya están induciendo una determinada interpretación e impidiendo otras”. No hay que olvidar que el objetivo principal de la investigación cualitativa es contribuir a la comprensión de la información y no se debe quedar en el mero

⁵⁶² ROCKWELL, E.: “Reflexiones sobre ...”, *Op. cit.*, p. 8.

⁵⁶³ MISHLER, E.G.: “Models of narrative analysis”, en *La investigación biográfica narrativa en educación*, Madrid, La Muralla, 2001, p. 192.

registro de la misma. Por ello, el científico social se considera más que un narrador objetivo de experiencias, es un filtro narrativo que da forma y configura la experiencia dotándola de sentido⁵⁶⁴.

Conociendo los riesgos asociados a la obtención de información a través de las entrevistas, comenzó el proceso de transcripción cuidando que se respetara la voz del maestro comprendiendo que, para alguien relatar su trayectoria de vida, no es únicamente un ejercicio de memoria. La reconstrucción de la historia personal implica reflexionar sobre uno mismo, sin caer en la mera recolección de recuerdos pasados que puedan dar como resultado una reproducción exacta, sino que debe ser una reconstrucción desde el presente.

Por todo ello, la transcripción de las entrevistas que dan soporte a esta historia de vida ha sido un proceso de una densidad considerable debido a que, en este tipo de metodología

“(...) la transcripción inmediata de las entrevistas, su examen en caliente, y la totalización del saber sociológico a medida que se acumula, parecen ser las vías ideales con la que mejorar el proceso investigador a través de la formulación de nuevas preguntas, y la aparición de la saturación en los contenidos objeto de conocimiento”⁵⁶⁵.

Continuando con esta línea de trabajo, después de realizarse cada una de las entrevistas con el maestro, se transcribieron con el objetivo de disponer de ellas para la siguiente sesión y así tener clara la información necesaria para completar lo ya conocido, y así acceder a nuevas cuestiones que condujesen a la saturación del contenido tratado anteriormente. En todos los casos, se hizo una revisión conjunta de las mismas. Igualmente,

⁵⁶⁴ ZELLER, N.: “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”, en H. MC EWAN, H. y EGAN, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998, p. 312.

⁵⁶⁵ BERTAUX, D.: “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, *Proposiciones*, 29, 1999, p. 11.

hemos considerado las pautas que autores como Sanmartín⁵⁶⁶ consideran aconsejables para realizar la transcripción:

- El investigador, es el encargado de realizar las transcripciones por haber sido quien hizo la entrevista, garantizando que se pueda entender, pudiendo corregir algunas expresiones que permitan una mejor lectura del relato, pero sin poder cambiar el sentido que dio en su momento el entrevistado.
- Tras la transcripción, se tiene una doble edición de las entrevistas: una que corresponde a los archivos de audio y otra en forma de texto. En todo caso, si hubiese sido necesario hacer alguna modificación, tendríamos que haber aportado una versión definitiva del archivo tras la revisión con el entrevistado. El proceso se completa con las notas de campo que se tomaron durante los encuentros.

Se realizó la transcripción directamente escuchando y tratando de entender las palabras y el significado de lo oído. A continuación, se transcribía el fragmento, y se seguía el texto transcrito, lo que permitía añadir palabras que faltaran e indicar los silencios y las entonaciones⁵⁶⁷. El texto, da como resultado una transcripción lo más literal posible.

Los cambios de turno, es decir las intervenciones de la entrevistadora quedaron registrados con las letras (I)=Investigadora y (M)=Maestro. Las pausas naturales, los interrogantes, así como la elevación del tono de voz, las afirmaciones o negaciones contundentes, se transcribieron utilizando los signos gramaticales comunes.

Con el fin de facilitar la interpretación del texto y la comprensión del mismo, se han utilizado una serie de signos cuyo registro y equivalencia es el siguiente:

⁵⁶⁶ SANMARTÍN, R.: “La entrevista en el trabajo de campo”, *Revista de Antropología Social*, 9, 2000, pp. 105-126.

⁵⁶⁷ BERTAUX, D.: *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra, 2005, p. 47.

SIGNOS DE PUNTUACIÓN EMPLEADOS EN LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS		
DESCRIPCIÓN NOMINAL	SIGNO GRAMATICAL	SIGNIFICADO
Puntos suspensivos	...	Pausa en el discurso
Signos de interrogación	¿ ?	Preguntas
Signos de exclamación	¡ !	Alteración, sorpresa, afirmación o negación puntual
Corchetes	[]	Notas aclaratorias de la entrevistadora
Paréntesis	()	Gestos, expresiones, actitudes
Tabla 21. Signos de puntuación empleados en la transcripción de la entrevista. Elaboración propia.		

3.5.2. SEGMENTACIÓN, CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez que se ha llevado a cabo el proceso de transcripción de las entrevistas es necesario realizar un análisis de la información que se ha obtenido, junto con la que se desprende de los cuadernos de prácticas y el cuaderno de relato autobiográfico del maestro, con el fin de reducir la información obtenida, organizarla y transformarla para su mejor tratamiento y obtener y verificar conclusiones. Para ello, nos hemos basado en el modelo propuesto por Miles y Huberman⁵⁶⁸, que distinguen tres etapas a las que asocia una serie de categorías a las que va incorporando la información obtenida en la etapa anterior y que clasifica como: codificación temática o descriptiva, codificación interpretativa-explicativa y codificación cronológica⁵⁶⁹.

FASES DEL PROCESO DE ANÁLISIS CUALITATIVO	
I. CODIFICACIÓN TEMÁTICA O DESCRIPTIVA (Tematización de las entrevistas)	. Reducción de la información obtenida.
II. CODIFICACIÓN INTERPRETATIVA-EXPLICATIVA (De la tematización a las categorías de análisis)	. Estructuración y organización para mejor tratamiento.
III. CODIFICACIÓN CRONOLÓGICA (De las categorías de análisis a las categorías interpretativas)	. Obtención y contrastación de resultados.
Tabla 22. Fase del proceso del Análisis Cualitativo. Elaboración propia.	

Codificar, por tanto, consiste en agrupar la información obtenida, en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares, que van aflorando a medida que se avanza en la lectura comprensiva del texto. El código nos permite asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada y se utiliza para recuperar y organizar los fragmentos del relato, por lo que es necesario dar un orden a los códigos que vamos creando, que van asociados a los segmentos relacionados con una pregunta de investigación o tema concreto.

⁵⁶⁸ MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M.: *Qualitative data ...*, Op. cit.

⁵⁶⁹ TAYLOR, S. y BOGDAN, R.: *Introducción a los ...*, Op. cit.

El análisis de datos cualitativos, en general, se puede afirmar que sigue las pautas generales que se utilizan para el análisis de datos. Constituye una etapa central en la que se establece un proceso para trabajar los datos cualitativos, clasificados en unidades dotadas de significación propia, tratando de explicar patrones de comportamientos. Tiene por objeto posibilitar la obtención de conclusiones sobre los significados que expresan las expresiones, textos, imágenes y palabras. La particularidad del análisis sobre datos cualitativos se encuentra en la flexibilidad del proceso, ya que los componentes del análisis se integran en espiral, de tal forma que se procesan, se analizan y se interpretan, pasando de una etapa a otra, pudiendo volver a la etapa anterior y comenzar de nuevo, pero con una información más completa y acabada. En este proceso, los textos han de ser leídos en reiteradas ocasiones con el fin de reconstruir la realidad en el contexto específico al que perteneció y poder reflexionar sobre la situación vivida y así poder comprender lo que ocurrió.

Fase I: Tematización de la información

La información generada por las fuentes utilizadas, se incorporó a un proceso de tematización que se llevó a cabo mediante reiteradas y exhaustivas lecturas, y una primera segmentación en base a la estructura de la guía de entrevista diseñada para el desarrollo de las entrevistas en profundidad y la elaboración del relato autobiográfico (proceso deductivo), que sirvieron para la identificación de los elementos, temas y aspectos emergentes que fueran relevantes para la investigación. La identificación y posterior selección de los temas ha estado condicionada por aspectos que fuesen capaces de desvelar y recuperar dimensiones, hechos, situaciones y acontecimientos que contribuyeran a la configuración de la trayectoria de vida del maestro Alejo García, su identidad docente, sus formas de trabajar, los sentidos y razones de su profesión, los problemas asociados al contexto donde vivió la docencia, los problemas de su formación y las diferentes épocas que debió atravesar tanto en su vida personal como laboral. Los temas constituyen el contenido de los significados propuestos por Alejo en los relatos contados sobre su vida, su formación y su trabajo como docente.

El estudio de los textos y la voz que produjo, en nuestro caso el maestro, son los instrumentos esenciales para encontrar las estructuras y los procesos más significativos, motivaciones, valores, creencias, sentimientos, emociones o intenciones con las que participaba en algo que le pudiera estar sucediendo, que se encontraban en el contexto y realidad que queremos explicar. Se pretende recrear el discurso no desde la práctica del lenguaje, sino desde la práctica significativa, puesto que toda representación simbólica posee una función cognitiva, por la propia información que ofrece, y una función afectiva, por las propias motivaciones que evoca el símbolo⁵⁷⁰.

De este modo, a partir del análisis de las entrevistas y el cuaderno de relato autobiográfico, establecimos un índice de temas que constan en una tabla a continuación junto con la descripción de los subtemas, que posteriormente generaron una organización más densa, poniendo de relieve un entramado con múltiples componentes⁵⁷¹.

TEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS/RELATO AUTOBIOGRÁFICO		
DIMENSIONES	TEMAS	SUBTEMAS
I. CONDICIONANTES PERSONALES Y CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	1. La situación socio-económica vivida en su infancia	1.1 SITUACIÓN FAMILIAR: DIFICULTADES ECONÓMICAS 1.2 TRABAJO A EDADES TEMPRANAS: DIFICULTADES PARA IR A LA ESCUELA 1.3 OBLIGACIONES CON SU FAMILIA 1.4 VALORES: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO, DEBER Y FE
	2. La experiencia socio-escolar	2.1 LA ESCUELA UNITARIA Nº1 DE CÁRTAMA 2.2 CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO: CONDICIONES DE LA ENSEÑANZA 2.3 MATERIAL ESCOLAR Y RECURSOS DE LA ESCUELA 2.4 CASTIGOS Y SANCIONES 2.5 SUS MAESTROS 2.6 SUS COMPAÑEROS
II. TRAYECTORIA FORMATIVA	3. Su formación como maestro	3.1 PROFESORES SIGNIFICATIVOS: EL COMIENZO DE SU VOCACIÓN 3.2 PRÁCTICAS EN LA ESCUELA UNITARIA Nº 1 3.3 PRÁCTICAS EN EL GRUPO ESCOLAR "GARCÍA DEL OLMO" 3.4 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 3.5 CONTENIDOS DE LAS ENSEÑANZAS
III. TRAYECTORIA PROFESIONAL	4. Primeras experiencias laborales	4.1 SENTIMIENTOS 4.2 SU PRIMERA SUSTITUCIÓN 4.3 CONDICIONES DE TRABAJO
	5. Ser maestro	5.1 OPOSICIONES 5.2 MAESTRO EN EL GRUPO ESCOLAR "GARCÍA DEL OLMO" 5.3 SUS CLASES PARTICULARES 5.4 OTROS MAESTROS EN CÁRTAMA
IV. TRAYECTORIA PERSONAL	6. Vida personal	6.1 PERSONAS IMPORTANTES EN SU VIDA 6.2 OTROS TRABAJOS FUERA DEL AULA 6.3 APTITUDES, VOCACIÓN Y VALORES

Tabla 23. Tematización de las entrevistas/Relato Autobiográfico. Elaboración propia.

⁵⁷⁰ VAN DIJK, T.: *La ciencia del texto. Un enfoque disciplinario*, Barcelona, Paidós, 1992.

⁵⁷¹ GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 2000.

En este proceso se reduce la información y se trata el volumen de datos relevantes para la investigación. Se cumplen los requisitos de pertinencia en cuanto a que los temas sean trascendentes, en relación con el objeto de estudio, y adecuación, puesto que los temas se relacionan con el contenido que recogen. Todo ello, con el fin de ser precisos en la concreción de las unidades de información y focalizar la atención en los temas que son relevantes y destacan en la realización del estudio. Cada dimensión queda definida a continuación, en función de los temas y subtemas que alberga:

I. Condicionantes personales y contexto socioeducativo. Contiene información sobre las características familiares que han influido en las decisiones iniciadas a lo largo de la trayectoria de vida personal y profesional del maestro. Sintetiza la información relativa a su infancia en la escuela, las características del sistema educativo de las que se ha impregnado a su paso por la escuela, así como los acontecimientos más relevantes surgidos en su infancia en relación con el contexto social, político, económico o cultural.

II. Trayectoria formativa. Comprende las características más destacadas que le condicionaron en su formación como docente, a nivel humano y profesional (experiencias, sentimientos, maestros influyentes, valoraciones, formas de trabajar, contenidos de la enseñanza).

III. Trayectoria profesional. Considera las prácticas durante su formación, sentimientos, vivencias e incertidumbre, experiencias en las distintas escuelas.

IV. Trayectoria personal. Personas influyentes en su vida, actitudes y valores personales, imagen del maestro en el pueblo, vocación.

Fase II: De la tematización a las categorías de análisis

Una vez realizado el proceso de tematización se pasó a la reconstrucción de categorías analíticas más generales con el fin de construir la información temática combinando adecuadamente sus elementos, organizándola atendiendo a significados comunes y en función de los enlaces emergentes entre los temas según la importancia otorgada por el sujeto investigado: Alejo García. Los núcleos temáticos que se obtuvieron como resultado, se enuncian a continuación y responden a un criterio analítico, en el sentido de ofrecer una visión general del tema que se presenta, así como conocer más del objeto de estudio, con el fin de explicar, hacer analogías y comprender mejor su comportamiento; más que clasificar.

Las categorías creadas nos permitieron identificar y recuperar los aspectos y hechos que configuraban la identidad personal y social del maestro en un contexto donde habían adquirido sentido y relevancia. Para ello, en primer lugar, concretamos entre lo diacrónico y lo sincrónico, para definir las líneas que identifican a la persona en un contexto social. Bolívar, Fernández y Molina⁵⁷² establecen que la construcción de la identidad se estructura en base a dos ejes: un eje diacrónico, que se vincula a la biografía de la propia persona, su trayectoria de vida expresada desde lo personal; y un eje sincrónico relacionado con el contexto en el cual se involucra el sujeto en un espacio socio histórico determinado. Explicar la identidad como un proceso dual y dialéctico, como una relación entre opuestos, entre lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, la acción y la estructura, como lo refiere Dubar⁵⁷³ debe implicar la aplicación de unos instrumentos metodológicos que permitan articular esta dualidad propia de la identidad profesional, es decir, una identidad individual, que a la vez se constituye por la interacción del sujeto con los otros y con las instituciones sociales. Este proceso diacrónico y sincrónico posiciona al sujeto en un

⁵⁷² BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. y MOLINA, E.: “Investigar la identidad ...”, *Op. cit.*, pp. 1-26.

⁵⁷³ DUBAR, C.: *La socialisation. Construction des identites sociales et professionnelles*, París, Armand Colin Éditeur, 1991.

contexto socio-histórico que lo impregna y a la vez lo analiza como producto del contexto. Estas ideas nos han llevado a considerar una estrategia de investigación que responda a esta dualidad, para lo cual, la propuesta parte de tres dimensiones de significado: la reconstrucción sociohistórica de la profesión, la identidad biográfica del maestro y, el análisis de su identidad colectiva. Estos ejes han sido fundamentales para comprender el modo identificación del maestro, ya que nos ha permitido observar el fenómeno de la construcción de su identidad desde lo personal y lo social.

Un segundo aspecto fue considerar en la elaboración de las categorías de análisis, la descripción temporal de los acontecimientos pasados junto con el sentido que poseen esos acontecimientos en el presente al ser relatados y, por otro lado, tener en cuenta el sentido que asumen esos acontecimientos al ser relatados en el presente, momento en el que tienen lugar la entrevista y, con ella, el relato del maestro. Esto nos lleva una vez más, a tener que considerar el significado que el maestro otorga a la narración de lo acontecido en su vida, más que pararnos en hacer una descripción detallada de lo sucedido atendiendo a un criterio estrictamente cronológico o temporal.

Por último, hemos tenido en cuenta para la elaboración de las categorías, las características asociadas a la profesión de maestro en el marco histórico de referencia para nuestro estudio, el franquismo. Contexto que nos conecta con un peculiar marco histórico, social, político y cultural muy definido, donde estudiamos el estado de la enseñanza vista desde la perspectiva particular del maestro Alejo García donde emergió su etapa de formación inicial, su formación para el ejercicio de la docencia y su vida. Desde estas consideraciones, nos encontramos con tres categorías relacionadas con la identidad del maestro que se asocian a las seis referenciadas anteriormente: su identidad personal, profesional y social.

IDENTIDAD DOCENTE		
IDENTIDAD PERSONAL	IDENTIDAD SOCIAL	IDENTIDAD PROFESIONAL
. Vida familiar . Expectativas laborales . Actitudes y valores	. Imagen del trabajo docente . Contexto social y político . Valores y normas que marca el Estado	. Formación y experiencias laborales . Condiciones institucionales y políticas . Espacios de trabajo

Tabla 24. Diferentes Tipos de Identidad Docente. Elaboración propia.

El *imaginario personal* es aquel que se va configurando a partir de la propia biografía del maestro, de sus deseos e imaginaciones de lo que es ser maestro, los rasgos propios a partir de los cuales muestra a su familia, las expectativas que su madre y maestros tenían de él, las experiencias escolares y el significado que él otorga a la familia que crea posteriormente. Es imprescindible considerar esta categoría para reconstruir la identidad del maestro desde sus influencias personales y familiares que condicionaron su historia como docente.

El *imaginario social*, cargado de creencias y valores en torno a la profesión docente, que se difunde a partir del propio Estado y que llegó a construir verdaderos “modelos de maestros” del nacional-catolicismo. En esta categoría encontramos las imágenes sociales y culturales que identifican al maestro en un contexto. Una cultura y un espacio social y político concretos que modelan un perfil dentro de la profesión que cobra sentido en el ideario de un colectivo institucional regulado, a partir del cual se va construyendo mediante prácticas, discursos, normas, reglas, valores, políticas y vínculos. Se dibuja de esta manera, una forma de ser maestro, de trabajar y de interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje⁵⁷⁴.

El *imaginario profesional* es aquel que surge de los documentos normativos que regulan la actividad del maestro. El sentido del trabajo docente desde la trayectoria de vida del maestro que está integrada en un sistema político y educativo y que se relaciona con su

⁵⁷⁴ Véanse RIVAS FLORES, J. I.; SEPÚLVEDA M. P. y RODRIGO, M. P.: “La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico”, *Revista de Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 2005; PÉREZ GÓMEZ, A.: “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”, en MANZANO BERNÁRDEZ, P. (coord.), *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata, (II), 1995, pp. 339-353.

forma de trabajar dentro del aula, sus relaciones y convivencia con sus alumnos, las familias y otros miembros de la comunidad escolar de su pueblo de Cártama.

Estos imaginarios traducidos en categorías, se transmiten e interiorizan a lo largo de la formación docente generando prácticas educativas que responden a modelos de identificación y a representaciones imaginarias de lo que debe ser un modelo de maestro o mejor un maestro modelo.

Con este segundo proceso de análisis en profundidad, no buscábamos evitar o reducir el elemento subjetivo del contenido ni de los temas que afloran de los relatos, sino que hemos querido obtener la singularidad que proporciona el análisis narrativo e interpretarla como elemento capaz de dibujar una figura del maestro como participante en el estudio.

En definitiva, este análisis nos ha permitido identificar un modelo de maestro asociado a la escuela del nacional-catolicismo, constituyéndose como resultado un “ideal del ser maestro” inscrito en la memoria de la sociedad y de los propios maestros, que ocupan un período muy significativo en la construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria. Pero no debemos olvidar que, como fruto de la investigación, pensar el trabajo del maestro a partir de su historia de vida, revela identidades que pueden resultar parciales y que no aspiran a pretender la totalidad, que se sitúan en un momento histórico, en una situación concreta y específica, y que están sujetas al tamiz de las interpretaciones realizadas por los individuos que intervienen en esta investigación.

Fase III: De las categorías de análisis a las categorías interpretativas. Orden cronológico

El último paso de este proceso, consiste en volver a analizar las categorías de análisis con el objetivo de poder identificar a través de la voz del maestro las fases que configuran su trayectoria de vida y profesional. Partiendo del marco de referencia conceptual o teórico, proponemos combinarlo con las categorías analíticas originadas en la fase anterior de análisis de los datos y generar un tercer tipo de categorías de carácter interpretativo, que nos permitirán enlazar el contexto con el texto relatado. Teniendo en cuenta que las categorías procedentes de la fase anterior, respondían a un orden cronológico, si tomamos como referencia las clasificaciones existentes para explicar el ciclo vital de los docentes⁵⁷⁵ y su relación con las etapas del desarrollo humano, podremos diseñar las etapas clave en el ciclo de desarrollo profesional del maestro. Este proceso nos va a permitir ordenar los datos y explicar la información obtenida en base a un análisis de carácter horizontal⁵⁷⁶, que nos lleva a la temporalidad de los hechos acontecidos en la trayectoria de vida tanto personal como profesional, del maestro Alejo García.

⁵⁷⁵ Véanse, FERNÁNDEZ, M.: “Ciclos vitales”, en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L. Y BOLÍVAR, A. (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol. I, Málaga, Aljibe, 2003; HUBERMAN, M.; THOMPSON, C.L. y WEILAND, S.: “Perspectivas de la carrera del profesor”, en BIDDLE, B.J.; GOOD, T.L. y GOODSON, I. (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de Enseñar*, Barcelona, Paidós, 2000; SIKES, P.: “The live cycle of the teacher”, en BALL, S.J. & GOODSON, I. (eds.), *Teachers’ lives and Careers*, London, Falmer Press, 1985, pp. 60-70.

⁵⁷⁶ La entrevista biográfica, para Bolívar, “se convierte en un medio privilegiado para investigar la construcción narrativa de las identidades. En dicho relato el sujeto da sentido a los acontecimientos que cuenta, delimitando etapas, transiciones, continuidades o rupturas, inscritas en su experiencia personal. En este sentido, narrar historias de vida es hacer una autointerpretación del agente; la identidad es narrativa”; “(...) Las personas tienen sus propias historias y trayectorias (familiares, escolares y profesionales), que han configurado lo que son y sus perspectivas sobre el pasado y el futuro”. Cfr. BOLÍVAR, A.: “La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable Identidad”, *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), pp. 1-5, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=904481> (Recuperado el 8 de marzo de 2016); PARRILLA, A. (dir.): *La construcción del ...*, Op. cit.

ETAPAS EN EL CICLO DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO			
INFANCIA Y FORMACIÓN INICIAL	CRECIMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL	ADULTO	MADUREZ
(De 0 a 20 años)	(De 20 a 25 años)	(De 25 a 50 años)	(Más de 50 años)
. Escuela	. Comienzo del Magisterio . Primeras experiencias profesionales . Preocupación profesional	. Estabilización en el ejercicio de la profesión . Mayor confianza	. Moderación . Estancamiento . Autoestima y suficiencia profesional

Tabla 25. Etapas del Desarrollo Profesional del Maestro.
Elaboración propia.

En esta fase, la ordenación cronológica y temática de los acontecimientos personales y profesionales del maestro, nos ha permitido elaborar un esquema que facilita la reconstrucción del relato biográfico que, junto con los demás documentos han dotado de significado a los acontecimientos y contribuyen a dar forma a la historia de vida.

Finalmente, a través de la descripción de los núcleos temáticos que hemos tratado anteriormente y mediante su interpretación, llegamos a desarrollar la línea argumental que explica el desarrollo humano y profesional en la vida del maestro Alejo García. Este planteamiento responde por un lado al análisis paradigmático, basado en los datos y, por otro, al análisis narrativo, centrado en las singularidades de la narración.

Como forma de vincular el modelo metodológico desarrollado con la presentación de los resultados, se enuncian los núcleos interpretativos desde la historia de vida de Alejo García. Estos núcleos dan significado a los tres grupos de categorías analíticas perfiladas con anterioridad, que son la identidad social, personal y profesional del maestro y se encuentran interrelacionadas dando lugar a la configuración docente desde las siguientes perspectivas:

- La huella o señal en la vida de Alejo que aspira a explicar el proceso de construcción de la identidad docente como un proceso complejo de relaciones superpuestas que tuvieron lugar entre la experiencia escolar de la infancia, la formación en el

magisterio, su experiencia escolar como maestro y su vida personal. Este conjunto de relaciones estuvo condicionado y se fue moldeando por el contexto social y político en el que se vio inmerso el maestro a lo largo de su vida.

- El aula como un espacio de vida del docente que promovió los cambios personales y profesionales del maestro, que albergó su actividad diaria, las relaciones con sus alumnos, los recursos, las normas impuestas por la administración, la particularidad del aula en una escuela unitaria o bien, más tarde en una graduada, pero siempre en un pueblo. Un espacio vivido y sentido como propio, por la autonomía propia de la escuela, ponía de manifiesto la identidad docente, dando sentido a lo que enseñaba y cómo lo hacía. Se trataba de un lugar capaz de custodiar no solo el proceso de enseñanza o las rutinas escolares, sino también las relaciones que dentro y fuera de ella podían tener lugar, con las familias, las instituciones, otros compañeros, los alumnos, los valores transmitidos o las emociones.
- El proceso de construcción de la identidad profesional presenta aspectos comunes a todos los docentes, pero también hay una parte específica, una construcción individual, referida a la historia del docente y sus características sociales dependiente de esa construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabajó. Este proceso conlleva miedos, desafíos e incertidumbre. En este sentido, la docencia como imagen y el trabajo de maestro como actividad laboral, están sometidos al arbitrio público desde los distintos actores sociales que intervienen. La escuela constituye una realidad social compleja, compuesta por diversos actores (alumnos, padres, compañeros e inspectores entre otros), planes y programas prescriptivos, que generan significados e interpretaciones acerca de la realidad escolar⁵⁷⁷. Las expectativas y realidades, interpretaciones, estereotipos y significados atribuidos por estos actores sociales, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social del docente⁵⁷⁸. De esta manera, este núcleo interpretativo contribuye a dar

⁵⁷⁷ PRIETO-PARRA, M.: “La construcción de la identidad profesional del docente. Un Desafío permanente”, *Revista Enfoques Educativos*, 6, (1), 2004, pp. 29-49.

⁵⁷⁸ BOLÍVAR, A., GALLEGOS, M. J., LEÓN, M. J. y PÉREZ, P.: “Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, (45), <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/150/276> (Recuperado el 1 de mayo de 2016).

sentido y explicar el proceso de construcción de la identidad profesional del maestro Alejo García en su trayectoria de vida.

3.5.3. PROCESO DE CODIFICACIÓN DE LOS DOCUMENTOS

El análisis del relato del maestro, su discurso y los documentos utilizados como fuentes se ha realizado definiendo categorías que atienden a las dimensiones o etapas que configuran la vida del maestro. Para su redacción nos hemos apoyado en la argumentación con citas textuales del relato narrativo y de los contenidos encontrados en los diferentes instrumentos con los que hemos obtenido la información. En el texto de la historia de vida aparecen frases textuales y entre paréntesis la procedencia documental de los datos aportados, como se describe a continuación.

El *cuaderno de relato autobiográfico* se ha codificado utilizando las siglas (CA). Se indican dos puntos seguidos de un número para dejar constancia del párrafo en que se encuentra la cita.

El *cuaderno de rotación* escrito en el Campamento de Magisterio “Santa Fe” en La Alfaguara (Granada) se ha codificado con las siglas (CR).

ABREVIATURAS UTILIZADAS EN LA HISTORIA DE VIDA		
CLAVE	SIGNIFICADO	FUENTE
(CA: p)	CA: cuaderno de relato autobiográfico (2014) p: número del párrafo	Cuaderno elaborado en Málaga como fuente para la elaboración de esta tesis.
(CR: p)	CR: cuaderno de rotación del Campamento Santa Fe (1963) p: número del fragmento	Cuaderno de rotación escrito durante el curso para la obtención del título de Instructor Elemental del Frente de Juventudes en el Campamento “Santa Fe”, en La Alfaguara (Granada), perteneciendo Alejo García a la Escuadra Colón, 2ª escuadra, 3º grupo
(E)	E: entrevista (2014)	Entrevista biográfica-narrativa
Tabla 27. Abreviaturas utilizadas en la Historia de Vida. Elaboración propia.		

3.5.4. REDACCIÓN-CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA

Una vez superado el proceso de segmentación de toda la información, comenzamos con la fase de redacción-construcción de la historia de vida.

En esta etapa, debemos construir una síntesis de los múltiples y heterogéneos hechos y acontecimientos siguiendo una trama que, como apunta Ricoeur⁵⁷⁹

“(…) tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia. En este sentido, un acontecimiento es mucho más que una ocurrencia, es decir, algo que simplemente sucede: el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato, tanto como a su comienzo y a su final desenlace. En relación a esto, la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible”.

En cuanto a la forma final que adopta la historia de vida, Huberman⁵⁸⁰ afirma que la narración se convierte en un proceso de creación con significado propio, en el que siempre “hay un peligro que radica en intentar poner orden sobre algo que podría bien ser, intrínsecamente *un relato* incompleto de final abierto, que luego se somete a restricciones, ordenaciones e interpretaciones”. Una de las soluciones que podríamos plantear, sería dejar el relato sin trabajar, en palabras de Spence⁵⁸¹, la narración quedaría sin recomponer ni pulir, sin aplicarle un marco interpretativo explícito⁵⁸². Para Spence, un escrito terminado, que controla las interpretaciones de trasfondo de la persona que lee

⁵⁷⁹ RICOEUR, P.: “La vida: un relato en busca de narrador”, *Ágora*, 25 (2), 2006, pp. 10-11.

⁵⁸⁰ HUBERMAN, M., THOMPSON, C. L. y WEILAND, S.: “Perspectivas de la ...”, *Op. cit.*, p. 45.

⁵⁸¹ SPENCE, D.: *Narrative Truth, Historical Truth*, Nueva York, Norton & Company Ltd., 1982.

⁵⁸² HUBERMAN, M.: “Trabajando con narrativas biográficas”, en Mc EWAN, H. y EGAN, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

el texto, causará prácticamente la misma serie de reacciones y emociones a todos aquellos que lo lean; se trata de un relato públicamente accesible. Sin embargo, un escrito menos terminado, una transcripción sin pulir del diálogo entre el investigador y la persona informante, generará reacciones algo diferentes. En este sentido, el relato acabado, ordenado y completo, permitirá recapturar la visión original del autor, puesto que ofrece la cantidad de información suficiente, en el orden necesario, que permite la aproximación a la realidad que queremos explicar.

De acuerdo con lo anterior, es fácil haber tenido únicamente en cuenta la exposición de la información obtenida de las fuentes primarias de información en las que se ha basado nuestra investigación, que han sido principalmente los diarios de prácticas del maestro, su cuaderno de relato autobiográfico un cuaderno de rotación y entrevistas al maestro. Sin embargo, en el campo de la investigación educativa y en nuestro trabajo particularmente, el compromiso nos lleva a asumir el riesgo de realizar interpretaciones sobre las representaciones que el maestro construye desde el presente acerca de su biografía personal y profesional. Para ello, hemos tratado de identificar núcleos temáticos con relatos y registros que se despliegan de las experiencias del maestro y construir textos concretos de reflexión, acerca de sus experiencias personales y profesionales.

Atendiendo a esta afirmación, la construcción de una historia de vida supone contribuir a crear comprensión en torno a la vida de las personas. En palabras de Zeller⁵⁸³, “el científico social se convierte en algo más que un narrador objetivo de experiencias: se convierte en un filtro narrativo a través del cual se modela la experiencia y le da sentido”.

La reflexión contenida en el discurso biográfico-narrativo del maestro, nos ha exigido organizar y extraer los elementos más relevantes del mismo, para poder construir

⁵⁸³ ZELLER, N.: “La racionalidad narrativa ...”, *Op. cit.*, p. 312.

con ellos una interpretación comparable a la de su relato, dotando al asunto de interés y sentido⁵⁸⁴.

Partiendo de esta idea y apoyándonos en otras investigaciones⁵⁸⁵, podemos ocupar dos posiciones como investigadoras frente al relato obtenido. Si estimamos que la importancia debe darse a la voz del protagonista de la historia, el maestro Alejo García, estaríamos ante un *relato de vida (life story)*, donde el investigador asume el rol de comentarista del propio relato. La otra opción, es más contextual, tratamos de ubicar el relato en un contexto, *historia de vida (life history)*, donde el rol del investigador se centra en resaltar aquellas claves que sirven de referencia y que pueden dar pie a profundizar en los contenidos que emergen de ellas. Centrándonos en ello, nuestra investigación parte de un diseño que alberga las dos posiciones, pues, tratamos de convertir los relatos biográficos en historias de vida y es precisamente en este proceso, donde adquiere importancia el investigador como encargado de redactar y construir la historia, ocupando un rol determinante en su diseño, por las decisiones que ha de tomar en cuanto a las interpretaciones que se llevan a cabo en los distintos momentos del proceso.

⁵⁸⁴ ZELLER, N.: “La racionalidad narrativa ...”, *Op. cit.*, p. 303.

⁵⁸⁵ Véanse MANCILA, I., SOLER, C., MOYANO, A. y CALVO, P.: “Retos en la investigación narrativa: la construcción de significados, voz y representación”, en RIVAS, J.I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M. y NÚÑEZ, C. (coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Barcelona, Dipòsit Digital UB, 2011, pp. 55-60,

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

(Recuperado el 25 de abril de 2016); PUJADAS, J. J.: El método biográfico ..., *Op. cit.*, pp. 127-158; SANCHIDRIÁN, C. y ORTEGA, F.: “Historias de vida, ...”, *Op. cit.*, pp. 135-140; CORTÉS, P.: “Exclusión social y resiliencia. La voz de Semi como ejemplo para la comprensión de la pedagogía de la reafirmación”, en LOPES, A., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M., RIVAS, J.I. (coords.), *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Dipòsit Digital, 2012, pp. 55-61, <http://hdl.handle.net/2445/47252> (Recuperado el 28 de abril de 2016); TORREGROSA, A.: “Historias de vidas ...”, *Op. cit.*

Una vez explicada la forma de construir el informe de investigación mediante el cual toma forma la Historia de Vida, describimos los pasos que hemos seguido para la construcción final:

- Lecturas en profundidad de los materiales procedentes de fuentes primarias.
- Identificación de las situaciones relevantes dentro de cada etapa del ciclo de vida del maestro.
- Búsqueda de hechos y acontecimientos, interrelación y respuestas del maestro ante ellos.

El comienzo de la construcción de la Historia de Vida se identifica con el relato autobiográfico que realizó el maestro Alejo García junto con sus entrevistas. Con esta información el maestro como informante rememoró las experiencias y vivencias vinculadas a su trayectoria vital y profesional y nos las describió en formato de relato narrativo cuando le ofrecimos el guion para la elaboración del cuaderno de relato autobiográfico, como se explicó en el apartado “3.4.2 Su relato autobiográfico”. A partir de esta primera fase, siguiendo a Goodson⁵⁸⁶, extrajimos información desde diversas fuentes, para continuar de forma inmediata con las fases de revisión de los relatos escritos por el maestro en distintos momentos en el tiempo y asociados a distintos contextos, y los transcritos (entrevistas), para proceder a la posterior interpretación por nuestra parte, con la fase de segmentación, categorización y codificación. A continuación, se exponen las diferentes fuentes de las que proceden los testimonios escritos del maestro. Se han ordenado cronológicamente y están referidas al contexto espacio-temporal donde fueron escritos. De ellos se desprende una información que nos aproxima a las realidades que configuraron la trayectoria de vida personal y profesional del maestro, que nos ha servido

⁵⁸⁶ GOODSON, I.: *El estudio de la vida de los profesores*, Barcelona, Octaedro, 2004.

como línea argumental para el desarrollo y elaboración de nuestra Historia de Vida, que se detalla a continuación:

- Historia de las escuelas y de la profesión docente.
- Experiencia vital del maestro y trayectoria anterior de su vida.
- Vida fuera de la escuela.
- Fases en la trayectoria profesional del maestro (percepciones y prácticas).

ÁMBITOS DE INFORMACIÓN RELEVANTE SEGÚN TESTIMONIOS ESCRITOS DEL MAESTRO	
TIPO DE FUENTE	CONTEXTO ESPACIO-TEMPORAL
Cuadernos de prácticas	Escuela unitaria n°1 de Cártama Prácticas de Magisterio con el maestro D. Francisco Romero Martín
	Grupo Escolar "García del Olmo" Prácticas del Magisterio con D. Francisco Segovia Ruiz
Cuaderno de rotación	Campamento de Santa Fe (Granada): Curso para la obtención del título de Instructor elemental del Frente de Juventudes
Diario de la Escuadra Colón	Previo a las oposiciones de ingreso al Magisterio Nacional
Cuaderno de relato autobiográfico	Cártama (Málaga): elaborado para llevar a cabo esta investigación
Tabla 28. Ámbitos de información relevante. Elaboración propia	

Más concretamente, la preparación previa a la redacción de la historia de vida es considerada un proceso de creación que se debe compartir con el protagonista del relato, en nuestro caso Alejo García, si queremos garantizar la fiabilidad del mismo y que sea el resultado de un conjunto de reconstrucciones en los relatos resultantes. Para ello, hemos tenido en cuenta los dos tipos de tiempos que Ricoeur⁵⁸⁷ distingue en toda historia relatada, y que estimamos necesarios para dar una configuración cronológica a la historia de vida: por una parte, una sucesión discreta, abierta y teóricamente indefinida de sucesos, y por otra, una sucesión temporal lógica que conste de la integración del relato, la culminación y la conclusión.

⁵⁸⁷ RICOEUR, P.: "La vida: un relato en busca de narrador", *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, 1989, pp. 45-58.

Woods⁵⁸⁸, destaca que la intuición y pericia del investigador para emprender el análisis y construcción del relato, son el principal instrumento de la fase de presentación de los resultados de la investigación. Para la selección y el tratamiento de los temas objeto de análisis y su categorización, se ha tenido en cuenta su relevancia en los distintos relatos del maestro, tomando como indicadores para su consideración:

- La importancia implícita con aparecen los temas en los relatos de las distintas fuentes.
- La importancia que el maestro otorgó a cada tema en los encuentros.
- Por el espacio físico que podemos asociar a la frecuencia o número de apariciones que cada tema presenta en los instrumentos de recogida de datos.

Para la redacción de la historia de vida nos planteamos considerar una ordenación cronológica, que responde a las fases del ciclo de vida del maestro y temática, que atiende a las fases de su ciclo profesional o bien situaciones relevantes que contribuyen igualmente a mantener un argumento de carácter lineal, evitando en la medida de lo posible, alteraciones espacio-temporales que puedan dificultar la lectura y comprensión del texto. De esta forma, representamos el contexto con las características concretas del entorno que rodeó al maestro biografiado, sin perder de vista que el relato viene en todo momento acompañado de la voz del protagonista, que es Alejo García.

El texto comienza con un título, decidido cuando ya se llevaban algunas partes del mismo escritas. Sabíamos que estábamos construyendo la vida de un maestro, una forma de vida, con unos patrones de sentimientos, valores, unas actitudes, deseos, unos intereses, en definitiva, poner un título implicaba que debíamos hacer referencia a esas experiencias siendo conocedoras de que esa frase, con cada una de sus palabras, suponía

⁵⁸⁸ WOODS, P.: *La escuela por dentro ...*, *Op. cit.*

una decisión específica nuestra, que como autoras, teníamos la responsabilidad de reflejar en ellas las experiencias de la vida de Alejo García, junto con otros aspectos mucho más sutiles que no podíamos dejar atrás. Con el título, teníamos que dar una visión de lo que queremos contar a través de una combinación de palabras que fuese capaz de transmitir la misma representación a alguien que no hubiese sido partícipe de esas experiencias narradas. Por ello, con la elección del título hemos codificado una realidad para que pueda ser descodificada por el lector, de forma que en este ejercicio de codificación-descodificación, consigamos ofrecer la misma visión de la realidad que nosotras hemos percibido a lo largo de la investigación. En este proceso de codificación, hemos tenido que elegir las experiencias que consideramos más relevantes, para sintetizarlas en pocas palabras y al mismo tiempo, decidir qué palabras archivan lo que queremos transmitir y en qué orden hemos de organizarlas.

Una vez decidido el título, que refleja el sentido de la trama de la Historia de Vida, pasamos a elaborar el texto atendiendo a las fases ya mencionadas intercalando en su redacción nuestra interpretación con fragmentos textuales del maestro que son los que han ido ofreciendo los focos de interés y guiando la investigación.

Respecto al lenguaje utilizado para la redacción, nos hemos basado en la metodología propuesta por Parrilla⁵⁸⁹, que propone unos principios básicos para conservar la legibilidad y accesibilidad sin restar riqueza ni singularidad a las categorías de análisis cuando procedemos a su interpretación:

⁵⁸⁹ PARRILLA, A.: *La construcción del ...*, *Op. cit.*, p. 67.

ASPECTOS DEL LENGUAJE EMPLEADO PARA LA ELABORACIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA			
LENGUAJE DESCRIPTIVO	FUNDAMENTAR LAS INTERPRETACIONES O VALORACIONES	LENGUAJE CLARO	LENGUAJE NARRATIVO
. Implica el uso de términos concretos, específicos y descriptivos.	. Destacar la singularidad del caso. . Interpretar el discurso en base a descripciones que destaquen la unicidad.	. Uso de lenguaje claro, reflejo de la realidad que desea describir, alejado de tecnicismos.	. Redacción de estilo narrativo, abierto, natural y sencillo.
Tabla 29. Aspectos del Lenguaje empleado para la elaboración de la Historia de Vida. Elaboración propia.			

Partiendo de las características de este enfoque metodológico, la redacción lleva implícita un componente interpretativo que consideramos necesario para dar sentido a los textos que nos han servido como fuentes y para poder marcar los hitos o puntos de inflexión claves en la investigación. Por ello, cada bloque en los que se divide la Historia de Vida, lleva un subtítulo que se corresponde con la trama que se desarrolla en él, dando una orientación al lector de la fase del ciclo de vida que queremos abordar en cada caso, referido al contexto espacio-temporal donde tuvo lugar.

3.6. PROCESO DE TRIANGULACIÓN DE FUENTES

En el proceso de investigación cualitativa, combinar distintas técnicas de recolección de información y tener la posibilidad de disponer de diferentes fuentes para el estudio, recogidos en diferentes momentos, en diferentes espacios y de diferentes sujetos, ha supuesto un aporte significativo para el proceso de triangulación de fuentes⁵⁹⁰. La utilización combinada de las mismas, nos ha permitido captar desde diferentes perspectivas en el tiempo la visión del maestro Alejo García y la comprensión de sus acciones.

Los contenidos de las entrevistas junto con la información que nos ha ofrecido el cuaderno de relato autobiográfico, sus cuadernos de prácticas además de otros documentos personales y las actas sobre el estado de la enseñanza en el pueblo de Cártama en el período de estudio, han servido para aproximarnos al sistema de creencias del maestro, sus conocimientos prácticos y sus códigos culturales y referenciales. Son documentos que están orientados en torno a una unidad biográfica, que en nuestro estudio es el maestro Alejo García. Con ello, hemos podido observar la influencia del proceso social y los códigos culturales sobre la vida personal y profesional del maestro.

Por otra parte, hay que considerar el rigor metodológico como característica fundamental de una investigación, pues garantiza que del estudio se puedan extraer conclusiones fundamentadas sobre él.

Cabe destacar también la validez y fiabilidad de la investigación cualitativa que hemos llevado a cabo, que desde este enfoque nos conduce a otra terminología, por lo

⁵⁹⁰ YUNI, J.A. y URBANO, C.: *Mapas y herramientas ...*, *Op. cit.*

que, para su demostración, habrá que tratar estos conceptos como términos más acertados, refiriéndonos a la *consistencia, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad* de la investigación cualitativa⁵⁹¹.

Para Guba⁵⁹² los aspectos que se han de cumplir para que exista rigor en el análisis de los datos en una investigación son: valor de verdad (credibilidad), aplicabilidad (transferibilidad), consistencia (dependencia) y neutralidad (confirmabilidad).

En cuanto a la *credibilidad o validez interna*, nos referimos a la congruencia entre la información y observaciones obtenidas en el trabajo de campo y la realidad tal como la percibe el sujeto investigado. Es un criterio de veracidad de la información. En este caso los procedimientos que demuestran el cumplimiento de este requisito exigido a la investigación son: la recolección de otros materiales o fuentes y su contrastación con el actor social estudiado.

La *transferibilidad* es un criterio que indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se han llevado a cabo y en qué medida pueden ser transferibles a otros contextos similares o servir de orientación para el trabajo de otros maestros que se enfrenten a cuestiones similares. Para conseguirlo, se han realizado descripciones del contexto físico y personal, con el fin de poder establecer correspondencias con otros contextos. En este sentido, Goetz y Le Compte⁵⁹³ consideran que, para poder transferir los resultados de una investigación que permitan hacer correspondencias, se debe realizar una descripción concreta y cierta del contexto, especificando de forma minuciosa las características de las instituciones que

⁵⁹¹ YUNI, J.A. y URBANO, C.: *Mapas y herramientas ...*, *Op. cit.*, pp. 176-177.

⁵⁹² GUBA, E. G.: “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (coords.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, pp. 148-165.

⁵⁹³ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño ...*, *Op. cit.*

intervienen, los materiales y los participantes, así como de las relaciones que se establecen entre ellos. En nuestro estudio, la relación con el contexto, que es la escuela rural, se desarrolla en el primer capítulo, donde se estudia la situación de la enseñanza en Cártama desde el día 30 de noviembre de 1940, en quedó constituida la Junta Municipal de Educación Primaria de la localidad en virtud de la Orden de 19 de junio de 1939⁵⁹⁴, que sin haber concluido la Guerra Civil, el Gobierno del General Franco aprobó, por la que se creaban las Juntas Provinciales de Primera Enseñanza en las capitales de provincia, y las Juntas Municipales y Locales de Educación Primaria. El estudio del contexto se cierra con el acta de sesión extraordinaria celebrada por la Junta Municipal de Enseñanza Primaria de Cártama del día 16 de febrero de 1976, acto en el que el maestro Alejo García intervino como Concejal. Asimismo, los materiales y la relación con los participantes, se encuentran presentes de forma detallada en el capítulo cuarto.

La *dependencia*, se refiere a los procedimientos seguidos en la recolección de datos y se define como la “estabilidad o grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación”⁵⁹⁵. En este sentido, vemos que se cumple este criterio, puesto que se han seguido los procedimientos metodológicos que se utilizan para satisfacerlo, que son: la identificación del investigador y su rol, las descripciones minuciosas de los informantes, la descripción extensiva de las fuentes de información y su tratamiento, la delimitación de los contextos, la reproducción paso a paso de las fases de diseño y desarrollo del estudio y, por último, la utilización de métodos solapados.

⁵⁹⁴ Orden de 19 de junio de 1939 (B.O.E. 27-VI-1939), por la que se por la que se restablecen las Juntas Provinciales, Municipales y Locales de Primera Enseñanza. Con ella, quedaron disueltas las Comisiones provinciales creadas por Orden de 7 de agosto de 1937.

⁵⁹⁵ YUNI, J.A. y URBANO, C.: *Mapas y herramientas ...*, *Op. cit.*, p. 176.

Por lo que se refiere a la validez externa o *confirmabilidad*, se demuestra la garantía de que los resultados o descubrimientos de la investigación no incluyen un sesgo procedente de la subjetividad del investigador. En este caso, existe una correlación entre el marco conceptual creado y los instrumentos metodológicos utilizados para investigar la realidad que se quiere observar. El registro de la información y la documentación aportada son completos y las decisiones metodológicas e ideas que han ido aflorando permiten que otro investigador que examine los datos pueda llegar a conclusiones iguales o similares siempre y cuando tengan perspectivas similares.

En la investigación cualitativa, estos criterios de validez y fiabilidad, vienen garantizados por la *triangulación*, que consiste en combinar enfoques teóricos y procedimientos o estrategias metodológicas con los resultados e interpretaciones obtenidos con varios de estos procedimientos utilizados simultáneamente. En este estudio tenemos que referirnos a la triangulación de datos, al habernos basado en la utilización de distintas fuentes de información y que consiste en la comparación de datos procedentes de distintas fuentes que se refieren a la misma acción⁵⁹⁶. Se han utilizado diferentes métodos e instrumentos de obtención de datos complementarios entre sí, habiéndose cruzado datos provenientes de diferentes fuentes. Los resultados han sido contrastados por varios métodos, ya que como se ha indicado, nos hemos servido de la etnografía, pues parte de la investigación se ha basado en la utilización de un cuaderno de prácticas que el maestro Alejo García elaboró durante el período de observación en la Escuela Unitaria nº1 de Cártama a cargo del maestro Francisco Romero Martín, y en el Grupo Escolar García del Olm también de Cártama a cargo del maestro Francisco Segovia Ruiz. En este caso, nos referimos a la etnografía porque el maestro en prácticas, desde sus observaciones y posterior registro de las mismas en su cuaderno, llevó a cabo lo que Woods afirma que es etnografía, una acción consistente en “observar desde dentro a

⁵⁹⁶ YUNI, J.A. y URBANO, C.: *Mapas y herramientas ...*, *Op. cit.*, p. 177.

través de una permanencia prolongada en el grupo, esta observación es muy detallada y muy rica en detalles”⁵⁹⁷.

En el campo de la Educación, el objeto de la etnografía educativa consiste en “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente dichos datos corresponden a los procesos educativos tal y como estos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada”⁵⁹⁸. Si aplicamos esta definición, podemos considerar que el tiempo que el maestro estuvo inmerso en las prácticas de observación, fue un período de permanencia que al quedar registrado en su cuaderno nos ha permitido conocer con detalle el contexto en que se desarrollaron las mismas. Igualmente, se cumplen en este proceso, tres rasgos distintivos de la etnografía, que son⁵⁹⁹:

- El problema objeto de la investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participación desempeñan un papel fundamental.
- La observación directa, que el maestro llevó a cabo, es un medio imprescindible para recoger información realizada desde un punto de vista holístico.
- Permite la triangulación como proceso básico para la validación de los datos.

En este sentido, la percepción del maestro desde dentro de la escuela nos ha permitido el estudio de una comunidad educativa rescatada del pasado junto con su contexto. Esta información junto con la utilización de los demás cuadernos utilizados como instrumentos de reflexión, nos han permitido, por un lado, la triangulación de métodos, se ha utilizado la autobiografía y hemos complementado todo ello con el análisis de entrevistas y con el análisis documental. Igualmente, se ha realizado una triangulación

⁵⁹⁷ WOODS, P.: *La escuela ...*, *Op. cit.*, p. 18.

⁵⁹⁸ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño ...*, *Op. cit.*, p. 41.

⁵⁹⁹ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la ...*, *Op. cit.*, p. 48.

de momentos, pues las observaciones durante el período de prácticas, proporcionan información obtenida en un momento anterior al actual que se contrasta con información reciente. En este estudio las fuentes de información proceden de distintos momentos en el tiempo y de distintas fuentes informantes (actas del período estudiado, cuadernos del período de prácticas del maestro, cuaderno de relato autobiográfico, cuaderno de rotación con sus anotaciones, entrevistas al maestro, fotografías y otros documentos personales), tratándose de un dilatado período de recogida de datos permitiéndonos su triangulación.

Además de cumplir los criterios que aporta Guba⁶⁰⁰, se debe tener en cuenta un criterio adicional que es el de *saturación* de Hopkins⁶⁰¹, que consiste en tener pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad del estudio. En nuestro caso, este criterio se aplica considerando que se debe encontrar varias veces una misma información para poder ser incluida en nuestro análisis.

Con la conclusión de esta fase, el material conceptual y la visión general de que se dispone, pasamos a redactar el primer ensayo de escritura sobre la historia de vida del maestro Alejo García.

⁶⁰⁰ GUBA, E. G.: “Criterios de ...”, *Op. cit.*, p. 153.

⁶⁰¹ HOPKINS, D.: *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, PPU, 1989.

3.7. REGISTROS EN EL DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO

FASE EXPLORATORIA

PRIMER ENCUENTRO

FECHA: 26 de septiembre de 2012

HORA: 11:30 A 12:45 hs.

LUGAR: Domicilio de un familiar

OBJETIVOS:

- Inducir.
- Captar hechos y opiniones. Lo que no está escrito no existe.
- Generar un clima distendido. Entablar confianza y compromiso en el transcurso del encuentro para fomentar e intercambiar información en una relación que ha de ser duradera.

- Mostrar sensibilidad y empatía.
- Primer contacto y negociación. Abrir la entrevista bajo el control del entrevistado, con cuestiones que conoce, libres según su interés.
- Obtener una visión preliminar del entrevistado.

LÍNEAS TEMÁTICAS: Historia personal y profesional sin olvidarnos de enmarcarlos en el contexto político y social en el que se centra nuestro estudio.

- Datos biográficos.
- Infancia y vida escolar.
- Familia.
- Experiencia profesional, contexto socioeducativo.

DESARROLLO DEL ENCUENTRO	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>. Es la primera toma de contacto con el maestro. Como primer encuentro, hemos tenido una aproximación a sus datos biográficos.</p> <p>. Lo que sabía de este maestro me lo había contado su sobrino, José García Carrión, con el que había trabajado sobre sus cuadernos escolares, del Grupo Escolar García del Olmo para realizar mi Trabajo Fin de Máster. Fue él quien despertó en mí el interés por investigar sobre la vida de Alejo. Había sido maestro suyo, se encontraba en una de las fotografías con el grupo de alumnos al que daba clase, incluido José, habiendo participado en la elaboración de los cuadernos que estudié.</p>	<p>. Es una persona ya mayor, me atiende con una actitud muy positiva en casa de un familiar, una sobrina.</p> <p>. El ambiente es distendido, muy agradable.</p> <p>. Para no crear tensiones, considero que no debo grabar este primer encuentro. La grabadora siempre intimida y, al principio, más aún.</p>
<p>. Me presento.</p> <p>. Le pido que, por favor, se presente.</p> <p>. Le justifico el porqué del estudio y los objetivos que debemos alcanzar. Procuro ser clara. Esta exposición me obliga a tener bien ordenados los propósitos para poderlos exponer sin rodeos, de forma concisa y muy clara.</p> <p>. Tengo muy presente en todo momento que el grado de implicación del maestro, va a depender de la capacidad que yo posea para establecer una buena relación de confianza y una amistosa cordialidad, sin llegar a una confianza excesiva.</p> <p>. Le explico, a modo de propuesta, los posibles métodos a utilizar para continuar con la investigación. Le pido que en el próximo encuentro intente traer fotografías que pertenezcan a su entorno familiar, la escuela, su vida cotidiana... que pueda comentar y documentos complementarios que refuercen la investigación. Se trata de estimular recuerdos y sentimientos que las imágenes puedan evocar.</p>	<p>. Está muy emocionado.</p> <p>. Hace pausas.</p>
<p>. Le comento que voy a escribir algunas notas que tomaré como referencia para elaborar un guion que nos servirá para trabajar. Le explico que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tengo mucho interés en conocer más de su vida como maestro, surgido del estudio con su sobrino José García Carrión, quien me ha hablado de él. - Que para ello necesito que me proporcione información porque con el estudio pretendemos contribuir a la recuperación de los recuerdos sobre la vida de maestros. - Que tenga en cuenta que él es el protagonista de la investigación y que por ello necesito que me cuente y aporte datos y documentos escritos que tenga guardados. - Que esto se hace porque tenemos que cruzar la información que le da veracidad al trabajo. 	<p>. Ha escuchado con suma atención la exposición que sobre el proyecto le he hecho y todas mis peticiones.</p> <p>. No tiene dudas y presenta una gran disposición a colaborar.</p> <p>. No pone pegas acerca de escribir su relato autobiográfico. Eso me anima a seguir.</p> <p>. Tiene muy buena memoria.</p>
<p>. Le pido por favor que hable de las cosas que se le ocurren sobre su vida.</p>	<p>. Percibo que le agrada la situación.</p> <p>Además, las condiciones son favorables, garantizan su comodidad pues nos encontramos en un espacio familiar.</p>

DATOS OBTENIDOS	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p><u>DATOS BIOGRÁFICOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Alejo García García . Alhaurín El Grande, 7-3-1936 . Familia de Alhaurín el Grande . Economía nivel renta medio-bajo . Con varios meses va a vivir con sus abuelos y tíos a Cártama. No vive con sus padres desde muy pequeño. Lo llevan a Cártama sin sus hermanos. . Medio de vida familiar: agrícola 	<ul style="list-style-type: none"> . Emoción contenida. A veces se entrecorta en la conversación. . Insiste en las carencias propias de la época.
<p><u>INFANCIA/FAMILIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Padre enfermo, fallece cuando él es muy pequeño (1938). . Asesinato de dos de sus tíos y una tía en estado de gestación en el portal de casa de su abuela en Alhaurín el Grande (Málaga). . Familia huye de los maquis (1939). Se desplazan a Cártama su madre ya viuda y su hermano. . Monaguillo con 7 años, recibía algún dinero por ello. . Apuros económicos, aunque podían ayudar a los demás, autoconsumo. . Valores presentes en su familia: sacrificio, honradez, humildad. 	<ul style="list-style-type: none"> . Explica con orgullo los valores transmitidos por su familia: “mi familia no era rica, no teníamos mucho dinero, pero sí éramos ricos en valores como el esfuerzo, el respeto, la honradez y la humildad”. . Presencia de la Iglesia y de Dios en su vida.
<p><u>VIDA ESCOLAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Dos maestros en su vida: <ul style="list-style-type: none"> D^a Mercedes Jiménez Anglada y D. Francisco Romero Martín, casados. . Párvulos con D^a Mercedes. . A los 6 años pasa a la Unitaria de D. Francisco. . Había otra unitaria, la de D. Francisco Rubio (no asistió a esta escuela). . Muchos alumnos en la unitaria, a veces más de 60, al mismo tiempo muchas faltas. Asistencia no continuada, necesidad de los niños de ayudar con tareas agrícolas. . Su hermano no quiso seguir estudiando, él sí. . Misa, actividades de las Misiones. 	<ul style="list-style-type: none"> . Insiste en la bondad de aquellas dos personas, su entrega por la docencia y por ayudar en el pueblo. Poseen recursos económicos. . Deja claro que él quería seguir estudiando. Le preocupa que esto quede claro. . Profundiza en la admiración por D. Francisco y la preocupación del maestro porque Alejo continuara sus estudios. Se siente arropado por el maestro. . Fuerte compromiso con la Iglesia.
<p><u>EXPERIENCIA PROFESIONAL, CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Características del aula en las dos escuelas. . Organización de las actividades desarrolladas dentro del aula. . Era muy metódico estudiando. Le gustaba estudiar. . Encontró muchas dificultades para su formación por vivir en un entorno rural, lo que le llevó a momentos de desmotivación. Pensó dejarlo por otras cosas. . Tuvo que estudiar Magisterio “por libre”. Recibió gran ayuda de D. Francisco Romero. Gracias a él lo consiguió, aunque al mismo tiempo tenía que trabajar. Lo hizo como sustituto y como “maestro de pago”. . No dio clase a las niñas, solamente al final de su vida profesional, a muy pocas. . Contaba con muy pocos recursos para dar las clases. . “Los niños no tenían dinero, no llevaban material y algunos se quedaban en la puerta sin entrar porque no tenían dinero para pagar las clases y yo les dejaba pasar. Entraban todos.” . “Unos pagaban una cantidad. Otros otra. Lo que pudieran pagar, si podían. Pagaba el hermano mayor y entraban los pequeños también.” 	<ul style="list-style-type: none"> . Recuerda con gran memoria la forma que tenía D. Francisco de dar las clases, la organización de los tiempos y describe el aula por dentro. . Muestra y afirma encontrarse en situación de inferioridad con respecto a sus compañeros del Magisterio. . Se emociona cuando cuenta que explicaba el Evangelio los sábados por la mañana. . Rememora con mucha alegría su experiencia en el Campamento de Granada.

ENTREVISTA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

FECHA: 12 de mayo de 2013

HORA: 11:30 a 13:30 hs.

LUGAR. Domicilio de un familiar.

OBJETIVOS:

- Obtener un registro de la memoria sobre su historia personal y profesional.
- Conocer el lugar que ha ocupado la elección de su profesión y la identidad docente desde el comienzo de su carrera.
- Recuperar sus perspectivas sobre el significado de ser maestro en la escuela del franquismo, tanto en la unitaria como en la graduada en Cártama.
- Contratar y complementar la información obtenida del relato autobiográfico y el resto de fuentes.

LÍNEAS TEMÁTICAS: Influencias del pasado, formación inicial en la escuela, experiencia docente como profesor sustituto y como “maestro de pago”, su familia, satisfacción profesional, remuneración, otros maestros en el pueblo, religión, documentos personales.

I: Investigadora

M: Maestro

1. HISTORIA FAMILIAR. Con este indicador buscamos ubicar al maestro en su singularidad, respecto a sus condiciones de nacimiento, relacionadas con su origen y construcción social (género, clase social, opciones políticas, religiosas, etc.) y concretar el contexto socio-familiar en que se desarrolló el maestro durante su infancia:

1.1 Historia familiar

- Familia en que nació.
- Descripción de la familia, vida en familia.

- Condiciones económicas de su familia.
- Niñez en esa familia.
- Obligaciones y derechos en la dinámica familiar.
- Etapa o momento más difícil que vivió en esa familia.
- Cómo y con quienes eran sus mejores relaciones con su familia.
- Recuerdo más significativo de su niñez.

2.2. Contexto social.

- Tipo de vida social en su niñez, con la familia.
- Amigos, relación con ellos y con familiares.

I: Ahora vamos a comenzar la entrevista de la que hemos hablado. Es una entrevista biográfica donde pretendemos recuperar su voz y su pensamiento sobre su vida, su profesión ¿Cómo fue su etapa de niño y cómo recuerda su vida durante esa época?

M:

4. Mi familia era de Alhaurín El Grande, pero con dos años me vine a vivir a Cártama con mis abuelos maternos. Mi madre y mi hermano se quedaron allí.
5. Mi padre murió cuando yo tenía dos años. Estaba enfermo.
6. Mi familia era humilde, aunque gracias a Dios teníamos para comer de lo que se sacaba del campo. También tenían casas y ganado. En esos años se pasaban muchas necesidades y mi familia ayudaba a la gente en lo que podía.
7. Me transmitieron valores como el respeto y el sacrificio, la sencillez y la honradez.
8. Yo crecí aquí, en la posguerra. Recuerdo que ayudaba en la Iglesia. Fui monaguillo y por ello cobraba un dinerillo (sonríe).
9. Uno de los peores momentos para mi familia fue el asesinato de dos hermanos de mi padre y de una cuñada en gestación, en el portal de la casa de mi abuela... Cuando tenía tres años mi madre y mi hermano junto con mi familia

materna vinieron a vivir a Cártama con nosotros, huían de los “maquis”... Mi madre estaba viuda. Me llevaba muy bien con mi hermano, también con mi amigo Miguel, que murió cuando era pequeño.

2. LA ESCUELA. Buscamos información sobre la experiencia escolar del maestro, cómo vivió su proceso de escolarización y las experiencias y los maestros que influyeron en él, además de la apreciación familiar sobre el valor de la educación como bien social.

- Ingreso a la escuela (en qué nivel empezó, a qué edad).
- Lugar que ocupaba la escuela en las prioridades de su familia, de padres o hermanos. Nivel de estudios de padres y hermanos.
- Recuerdos más significativos de su escuela, tipo de escuela, como la caracterizaría.
- ¿Le gustaba?
- Cuáles eran sus materias preferidas, cuáles no, ¿por qué?
- Calificaciones obtenidas.
- ¿Cómo fue regularmente, su relación con sus maestros?
- Si alguna vez necesito ayuda de ellos, ¿se la dieron? ¿por qué?
- Dificultades o impedimentos que limitaron su participación en la escuela (sociales, académicos, aprendizaje).

I: Siendo niño, hableme de sus recuerdos de la escuela de esa época ¿Como la vivió entonces, no como la ve ahora? ¿Qué recuerdos tiene de la escuela a la que asistió?

M:

10. En la calle del General Franco, ese era su nombre antes, estaban la escuela de D^a Mercedes [de Párvulos] y la de D. Francisco Romero, su marido, una unitaria de niños. Era la casa de los maestros. En la plaza también había una unitaria de niñas.

11. Recuerdo bien la escuela de D. Francisco. A veces nos juntábamos sesenta y tantos niños en un salón muy grande.
12. El techo era de madera a dos aguas, el suelo de ladrillos de esos grandes terrizos que soltaban mucho polvo. Había pupitres de seis alumnos y también de dos. Era un salón muy grande, tenía una repisa donde había colocados unos trabajos manuales muy bonitos que había hecho él. (Sonríe)... Recuerdo que algunos niños querían romperlos ¡Yo no participé! Era porque el maestro venía tarde algunas veces y nos poníamos a jugar allí y él desde arriba pegaba en la puerta, la movía y todos nos quedábamos en silencio... ¡Y allí no había pasado nada!
13. Ese maestro fue también Alcalde del pueblo y en aquellos tiempos, cuando tenía que asistir al Ayuntamiento, venía a suplirlo otro maestro o algún empleado del Ayuntamiento. Recuerdo con mucho cariño a esos maestros. Desde los cuatro a los seis años estábamos con D^a Mercedes y a los seis pasábamos con D. Francisco. Había niños de todo tipo.
14. Más tarde vino D. Francisco Rubio, después D. Ramón y después D. Francisco Segovia que estaba más para allá, en el número 15 ó 20. Recuerdo que en los años cuarenta había dos unitarias, una de párvulos y otra de niñas.

I: ¿Iba a la escuela todos los días?

M:

15. Sí, aunque algunos días tenía que llevar la comida a mis tíos y a mi hermano al campo porque estaban trabajando. Mi madre no tenía estudios y quería que fuese, pero también me decía que les llevara la comida... Me contaba mi madre, que mi padre unos días antes de morir le dijo que se preocupara por darnos una buena formación. D. Francisco habló con mi madre para que yo siguiera estudiando. La llamó para hablar con ella y decirle que era muy bueno en los estudios. Mi hermano no quiso y lo dejó. Prefirió trabajar en el campo.

Yo sí quería estudiar. Me gustaba ir a la escuela y hacer cálculos y operaciones matemáticas. También los dibujos.

16. Los domingos iba a misa y también iban los maestros. Al que no iba, el lunes le regañaban.

17. Recuerdo mi Primera Comunión (se emociona). Nos daban un desayuno en el Comedor de Auxilio Social, luego un almuerzo a todos los alumnos de los colegios y después nos llevaban al cine. Nos acompañaban nuestros maestros.

3. ELECCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE. Contextualizar las condiciones e influencias sociales, familiares, económicas, vocacionales que convergieron para la elección de su carrera.

- Circunstancias que lo llevaron a elegir la carrera de Maestro.
- ¿Recuerda cuáles eran entonces sus expectativas sobre la profesión docente?
- ¿Cuál es el recuerdo más significativo de esa época? ¿Por qué?

I: Dentro de ésta misma etapa de juventud, ¿cómo surgió su elección por la carrera de maestro? ¿Qué lo llevó a ello y bajo qué circunstancias se produjo la elección?

M:

18. Yo estudié el Magisterio por D. Francisco. Fue él quien convenció a mi madre para que hiciera el Bachiller, porque mi madre quería que yo siguiera estudiando, pero no teníamos dinero. Él nos preparaba. Como lo admiraba, quería hacerme maestro como él. Ayudaba mucho a la gente del pueblo en todo lo que podía. También su mujer, D^a Mercedes. Tenían una hija, Merceditas, que también se hizo maestra. Eran una buena familia.

19. Después comencé a estudiar en Málaga. Yo hice la carrera por mi cuenta, libre. Iba a Málaga, me examinaba y estudiaba cuando podía... ¡En fin, las cosas de aquellos tiempos!

20. D. Francisco me trajo los libros y él me iba preparando por las tardes. Aprendí mucho de él. Yo quería ser como él. Ser bueno y ayudar. Me encantaba enseñar a la gente de mi pueblo.
21. Recuerdo la primera vez que fui a la escuela de Magisterio. Se llamaba Poeta Salvador Rueda, en Málaga, en la Plaza de la Constitución. No se me olvidará que en esa fecha hacía un tiempo que habían matado a Matías Montero... En el tablón de anuncios había una consigna que decía: ¡Que Dios te dé su eterno descanso y a nosotros nos niegue el descanso hasta que sepamos ganar para España la cosecha que siembra tu muerte! [El maestro recuerda la consigna de memoria sin titubear]. Y es que las consignas eran muy importantes. Eso estaba allí en los tabloneros de Magisterio para que todos lo aprendieran bien. Bueno, yo la sabía. Había muchas consignas y yo me sabía muchas. Yo empecé con quince años a estudiar, había hecho 1º, 2º, 3º y 4º, después Ingreso en la Escuela Normal de Magisterio de Málaga.
22. Tuve que hacer un curso de Instructor Elemental en Granada antes de tener el título de Magisterio, para que me lo dieran. Aquello me encantó. Lo pasé muy bien aquel verano. Te traigo el periódico que hicimos allí y el cuaderno de rotación que fuimos escribiendo cada uno de nosotros. Había una radio. Cantábamos. Era muy alegre. ¡Aunque también fue duro!

4. LA PROFESIÓN. Perfilar las dimensiones que caracterizan su historia y su perspectiva personal sobre su actividad profesional.

I: Hábleme de la escuela, de su trabajo diario. Reflexione sobre su labor con el paso del tiempo ¿Cómo se siente?

M:

23. Pronto empecé las sustituciones, aunque no era maestro todavía.

24. Fue a D. Francisco Romero al primero que sustituí. Apenas había empezado a estudiar cuando me llamó. Se puso enfermo. Yo estaba en primero de Magisterio y le dije: ¡Yo no sé! Y me dijo: ¡No, tú vienes!... Y, en fin, fui.
25. Después también sustituí a D. Francisco Muñoz y a D. Francisco Segovia en el Grupo Escolar. Me llamaban para un mes, dos meses, o varios días y casi todo era gratuito porque como no era oficial la sustitución el maestro me pagaba lo que quería. Más adelante sí empecé a hacer interinidades, tenía nóminas y sí me pagaban lo que correspondía.
26. Estuve en Acción Católica, creo que alrededor de 1950. Te he traído mi cartilla. Teníamos bandera, insignia, estatutos y celebrábamos reuniones locales y también a nivel de provincia. El día del Corpus era un día grande (se emociona). Hacíamos altares y se adornaban las calles con ramas de árboles, cañas, macetas, banderas, etc. Cada uno como podía. También se hacían excursiones a otros pueblos.
27. En la escuela, en el Grupo escolar empezábamos cantando el cara al sol, rezábamos y leíamos la consigna, la que venía en el libro u otra. En el Grupo Escolar recuerdo que cada maestro explicaba lo que consideraba más importante, hay que tener en cuenta la cantidad de niños que había y que además faltaban porque tenían que ayudarle al padre a cortar cañas, a coger aceitunas y que tenían que ir andando a Campanillas [pedanía a 12 kms. de Cártama].
28. ¡La asistencia era obligatoria! ¡Sí pero hasta cierto punto! Los maestros nos reuníamos y también venía el Inspector. Preocupaba mucho la asistencia de los alumnos a las clases, pero no se podía evitar. Y era muy difícil dar las clases porque cada uno tenía un ritmo de aprendizaje y si perdían las explicaciones era imposible que siguieran las lecciones. Por eso, cada día se empezaba y acaba una lección, explicación y actividades.

29. En el Grupo había tres clases y ya se graduó un poco. En la foto que estoy con los alumnos estaba sustituyendo a D. Francisco Segovia que se había ido a Madrid y me dijo: Alejo, ven y estuve dos meses. Después sustituí a un tal Quiroga que trabajaba también en Radio Juventud de aquellos tiempos. Era medio poeta. Así estaba, iba cuando hacía falta.
30. Al mismo tiempo yo tenía una escuela que le llamaban la escuela de Alejo. Primero empecé en la calle General Franco, donde vivían mis padres, bueno mi madre, porque mi padre murió cuando yo tenía dos años. Después me casé y nos vinimos a una casa que tenía un salón grande y lo arreglamos. Puse unas mesas anchas con cuatro sillitas y allí ponía a los alumnos. Como en aquellos tiempos había lo que había... pinté las puertas y allí les ponía las consignas a los niños y ellos las aprendían durante dos o tres días, luego las repetían. Esto ya te lo he explicado con detalle en el cuaderno [se refiere al relato autobiográfico].
31. En la enciclopedia venían los evangelios y yo todos los sábados los daba. Alguno de ellos me lo leía (se emociona diciendo): ¡Me emociono algunas veces, claro! Y después yo lo explicaba (se queda en silencio).
32. Cada día se dedicaba a una materia. Había conmemoraciones que debíamos celebrar: El día del Caudillo, el día de San José de Calasanz, el miércoles de ceniza, San Juan Bosco.
33. Si había un día de fiesta se quitaban, por ejemplo, las matemáticas y se dedicaba a conmemorar ese día...

I: ¿Qué significaba para usted ser maestro?

34. Lo primero, dar ejemplo: La palabra convence, pero el ejemplo atrae. Para mí, educar era muy comprometido. Si eran niños, porque estaban sin formar. Si eran adultos porque seguramente estaban en una necesidad y no podíamos fallar. Venían a aprender a leer y escribir. A veces también a que les leyera una carta. Otras a prepararse para Guardia Civil... (se emociona).

35. Un niño es muy moldeable y un maestro puede hacer mucho daño ¡o mucho bien!
36. He intentado tener siempre buen humor y dar ejemplo. Me ayudaba a conseguir lo que quería de ellos, a crear buen ambiente. Aunque eran pequeños, tenían angustia. El camino de educar en teoría es muy largo, pero se hace muy corto y eficaz con el ejemplo.
37. He enseñado con cariño, con dedicación, con autoridad y con mucho respeto. No me ha importado el dinero. Lo he hecho por convencimiento. Enseñar sin vocación transmite desgana a los alumnos.

I: ¿Tuvo también experiencia en otros campos profesionales?

M:

38. Sí fui Juez de Paz de Cártama en el año setenta y dos. A veces venían a clase para que les firmara. Pero no cobraba nada. En el año setenta y tres me nombraron Concejal de Cultura del Ayuntamiento y aproveché para pedir que se ampliara el Grupo Escolar. En abril, participé en los festejos de la Virgen de los Remedios como Concejal. En aquellos años los Concejales no ganaban nada. Tenía que usar mi coche. En verano el Alcalde se marchaba a Lanjarón (Granada) un mes de vacaciones y yo lo sustituía. También, como era maestro del Grupo, cuando tenía que irse también. Cuando llegaba me decía que me iba a traer algún obsequio pero que se le había pasado ... (sonríe). No me importó, porque éramos un grupo de buenas personas que solamente queríamos hacer el bien para el pueblo, aunque no hubiera dinero para sueldos. Por aquella época el Alcalde tuvimos que poner una moción de censura al Alcalde y fui nombrado Alcalde el 9 de noviembre de 1978, aunque no quería. Eran los momentos difíciles de la transición. Todo estaba alterado. Había muchas manifestaciones. Intenté hacerlo de la mejor manera posible y sobretodo ser demócrata. Tuve suerte porque tenía unos compañeros muy buenos y muy trabajadores que me lo pusieron muy fácil.

39. El Gobernador me propuso que me presentara en la elecciones con U.C.D..
Pero la política no me gustaba. Yo era maestro. Los de Alianza Popular y P.S.O.E. del pueblo también me lo propusieron, porque el pueblo estaba muy contento conmigo. Por eso, te digo igual que he escrito en el cuaderno que
¡Fui el último Alcalde de la Dictadura de Franco, pero: ¡Yo no fui dictador!

I: ¿Por qué decidió dejar de ejercer como maestro?

40. Porque yo era fiel a mis creencias y a mi profesión. Las cosas empezaron a cambiar muy deprisa. Lo que vivía no se ajustaba a lo que yo esperaba ni a lo que yo creía que debía hacer. La escuela había cambiado.

41. Me siento feliz por mi labor como maestro. Lo único que siento es no poder haber aprobado las oposiciones y haber tenido que ser maestro interino al tiempo que daba clases en mi escuela (se emociona).

CAPITULO IV. HISTORIA DE VIDA DEL MAESTRO ALEJO GARCÍA

4.1. INTRODUCCIÓN

El estudio se centra en la vida del maestro Alejo García García que vivió en un entorno rural, con escasos medios y muchas dificultades en una localidad de Málaga, Cártama, donde ejerció su profesión.

Como se ha explicado, el motivo por el que me decidí a estudiar sobre la historia de vida de este maestro, surgió a raíz de una investigación que realicé como Trabajo Fin de Máster sobre los cuadernos escolares del alumno José García Carrión, que estudió en el Grupo Escolar García del Olmo, una Escuela Graduada de esta misma localidad, también en los años cincuenta. De esta investigación, surgió la figura del maestro Alejo García García, que lo fue del mencionado alumno, despertando en mí el interés por conocer más sobre su vida y su profesión, tras una entrevista realizada para complementar el análisis de los cuadernos. A lo largo de la misma, pude darme cuenta de las experiencias relacionadas con su profesión que este maestro podía compartir, evitando que pudieran quedar ocultas y silenciadas.

La historia de vida del maestro Alejo García García tiene como finalidad comprender el proceso de su profesionalización como docente, desvelar sus complejidades y sugerir tendencias que puedan resultar válidas para futuros maestros, con los oportunos ajustes que supone la adaptación de las conclusiones al momento actual. Recuperar las experiencias de este maestro, es relevante desde el punto de vista

socio-histórico tal como afirma González Pérez⁶⁰², para conocer y entender parte de la Historia de la Escuela. Pese a la invisibilidad de lo local, el maestro en sus prácticas diarias, como alumno, formó parte de la escuela del franquismo. Por eso, nos planteamos rescatar a través de sus relatos las vivencias de este maestro, hacerlas visibles y mostrar que estuvo presente en la escuela unitaria número 1 de Cártama, siendo su maestro tutor D. Francisco Segovia Ruiz y en el Grupo Escolar “García del Olmo”, siendo su maestro D. Francisco Segovia Ruiz. Se pretende con ello, contribuir a que las pequeñas escuelas olvidadas en la historia y los maestros que formaron parte de ellas, dejen constancia de sus testimonios y darlos a conocer a la sociedad.

Tratamos de analizar la conducta del maestro, lo que le afectaba, lo humano, lo actitudinal, lo verbal. Cada persona tiene en su vida un hilo conductor que lo va a guiar y que lo diferenciará de otra. El maestro nació y vive en una zona rural, eminentemente agrícola, lo que como se analizará más adelante, va a condicionar en gran medida, su infancia, su formación y su actividad profesional.

“El método de la historia de vida se basa en la combinación de explorar y preguntar, dentro del contexto de un diálogo con el informante”⁶⁰³, por ello, recoger dicho conocimiento supone dar la voz al maestro que, desde su propia perspectiva, puede transmitir cómo entendía su realidad. Con ello, se presenta una doble finalidad educativa: por un lado, se explica una realidad que un grupo imagina y por otro, se plantea una posible aplicación de esa realidad a la actual.

⁶⁰² GONZÁLEZ PÉREZ, T.: *La voz del olvido. Maestras de ayer*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2008, p. 104.

⁶⁰³ MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, M.: *La Historia Oral ...*, *Op. cit.*, p. 70. Por su sencillez, concisión y rigor, conviene citar también FOLGUERA, P.: *Cómo se hace ...*, *Op. cit.*, p. 4, quien se refiere a ella como “La más nueva y la más antigua forma de hacer historia”.

Pero insistimos en utilizar fuentes como testimonios y vestigios del pasado, distintas de la documentación administrativa o legislativa, que nos aproximen al conocimiento de la cotidianidad, del día a día en las aulas y del quehacer de los maestros, lejos de lo meramente oficial. Consideramos que esta es la única manera de recuperar los matices que caracterizan a la Historia de la Escuela. Con ello, pretendemos contribuir no solo a abrir el interior de las escuelas del pasado, sino también poner de manifiesto y evidenciar el valor y potencial que estos documentos como fuentes, poseen para la Historia de la Escuela.

Las investigaciones sobre historias de vida de maestros, nos permiten conocer y evaluar el impacto de las transformaciones de la escuela. Podemos comparar formas de enseñar del pasado, recuperar su orden y la importancia del ejercicio de la profesión en la vida cotidiana de un maestro en su lugar de trabajo.

Con este estudio pretendemos mostrar una escuela particular en un entorno social inmediato, desde la trayectoria concreta del maestro. No se trata de ocuparnos de la generalidad, sino de lo pequeño, del estudio de caso, ya que aunque el espacio pueda ser pequeño, el tiempo microhistórico puede ser largo y por su escala, nos permite observar detalles que desde una perspectiva más amplia y global se hacen prácticamente invisibles, negándonos la posibilidad de avanzar en su conocimiento profundo. No partimos de series de documentos, optamos por fuentes cuyos contenidos son particularmente significativos o reveladores, de carácter excepcional pero que a la vez están conectados a procesos históricos o acontecimientos normales. Nos proponemos construir lo general desde lo particular, ver lo macro desde lo micro, pero sin llegar a universalizar. Es una cuestión de escala, nos planteamos estudiar un punto específico pequeño, porque cuanto más reduzcamos la escala, más preciso resultará el detalle sin perder su vinculación con el universo al que pertenece, que es infinitamente más amplio, sin dejar de lado el contexto social en el que se inscriben los hechos objeto de estudio.

En este proceso se produce un diálogo entre el investigador y la fuente. En nuestro caso, el maestro, que actúa como testimonio parcial de lo que se hizo o se dejó de hacer en una escuela del pasado, inmersa en una sociedad, en una pequeña localidad. Por ello, tenemos como investigadores, la tarea primordial de elaborar una memoria razonada de lo que aconteció. Intentamos explicar lo que ocurrió, procurando que los resultados puedan ser útiles para conocer el presente y dar continuidad al pasado:

“Alejo García García, natural de Alhaurín el Grande, 7-3-1936, donde nació en calle *Cantarranas*. Mi familia oriunda por las dos partes también de Alhaurín, de una economía media baja, algo mayor por parte de mi padre.

Con varios meses, me llevaron a casa de mis abuelos y tíos, al término de *Dehesa Alta* (Fahala-Cártama). Allí mi familia materna tenía viviendas, ganados y tierras de labor; mis padres y mi hermano -dos años y pico mayor que yo-, se quedaron en Alhaurín con mi abuela paterna -mi abuelo había muerto-, y cuatro tíos; mi padre estaba enfermo, murió en noviembre de 1938, sin antes haber pasado por el cruel asesinato de dos hermanos y una cuñada en gestación, en el portal de la casa de mi abuela.

En 1939, temiéndole a los *maquis*, mi familia materna vino a vivir al pueblo de Cártama, también mi madre viuda y mi hermano”⁶⁰⁴.

De este primer fragmento del cuaderno nos preguntamos cuál fue el contexto en el que tuvo lugar el nacimiento del maestro Alejo García pues, como veremos más adelante, condicionó en gran medida su infancia y su trayectoria de vida:

⁶⁰⁴ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:1).

“Mi familia no era rica en dinero, pero sí en ciertos valores: sacrificio, respeto, honradez, humildad. Siendo agrícola, tenían ganados y tierras, por tal motivo la alimentación a Dios gracias, no nos faltó: leche, carne, pan, aceite, frutas, hortalizas, etc., pero con mucho sacrificio, pues estábamos en una posguerra.

En aquellos años había muchas necesidades, mi familia ayudaba en lo que podía.

A los siete años ayudaba en la Iglesia de monaguillo: entierros, procesiones, misas, a cambio recibía algunas perras gordas. En aquella época la Iglesia cobraba por ciertos trabajos”⁶⁰⁵.

La Guerra Civil en Alhaurín el Grande había supuesto la pérdida de muchos de sus vecinos. En esta confrontación perdieron la vida entre 140 y 150 personas. Unos murieron en los campos de batalla, otros por pertenecer a ideologías distintas. Si la población sufrió primero las consecuencias de una situación incontrolada, más tarde se volvió a repetir con excesiva dureza la misma situación para aumentar el número de vidas perdidas. La situación de la población durante los años de la guerra se caracterizó por llevar una vida llena de incertidumbre y miedo, esperando a ver en qué estado quedaría España. En los primeros meses de la guerra, tuvieron lugar numerosos destrozos incontrolados en las iglesias, siendo destruidas muchas de las imágenes de culto de la riqueza escultórica que poseía la Villa. Durante la República, los partidos políticos de izquierda en Alhaurín El Grande, contaban con numerosos militantes, al igual que los sindicatos U.G.T. y C.N.T.; lo que puede explicar, en parte, la fuerza con la que cayó la represión nacionalista sobre la población. Más allá del número de personas ejecutadas, los vencidos tuvieron que soportar la marginación de los

⁶⁰⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:17).

organismos oficiales, mientras que los adeptos a la gloriosa causa nacional, resultaron favorecidos con cargos de privilegio, homenajes a los caídos e incluso la gratuidad del derecho de entrada de los cadáveres en el Cementerio Municipal. “El Ayuntamiento el 14 de marzo de 1937 dedica un recuerdo para aquellos caídos que, por ser fieles a las gloriosas tradiciones de Dios, la Patria (...) han caído vilmente asesinados por los sicarios marxistas al servicio de la masonería (...)”⁶⁰⁶.

El 13 de febrero de 1957 se estableció la nueva corporación municipal, en presencia del Gobernador Civil de la provincia. Desde el primer momento querían dejar clara su posición ideológica haciendo exaltación del Glorioso Movimiento Nacional, y diciendo del anterior Ayuntamiento, que la mayor parte de los subalternos y personal lo constituían analfabetos que por su ideario y actuación revolucionaria jamás podrían contar con la confianza de esta alcaldía, máxime habiendo algunos abandonado el cargo y huido del pueblo, por lo que fueron nombrados otros interinamente para reemplazar los cargos⁶⁰⁷. Comenzaba de esta forma el proceso de depuración que se produjo en todos los puestos funcionariales.

Otra de las actuaciones a destacar del Ayuntamiento fue el cambio de los nombres de las calles, así “La Plaza Alta pasó a ser la del Generalísimo, la Baja se

⁶⁰⁶ AA.CC. 14/03/1937, A.M. Alhaurín el Grande. DIRECCIÓN GENERAL DE MEMORIA DEMOCRÁTICA:

<http://www.juntadeandalucia.es/administracionlocalyrelacionesinstitucionales/mapadefosas/busquedaTumbas.cgj?codigoTumba=2900801&codigoProvincia=7> (Recuperado el 25 de mayo de 2016).

⁶⁰⁷ AA.CC. 13/02/1937, A.M. Alhaurín El Grande. DIRECCIÓN GENERAL DE MEMORIA DEMOCRÁTICA:

<http://www.juntadeandalucia.es/administracionlocalyrelacionesinstitucionales/mapadefosas/busquedaTumbas.cgj?codigoTumba=2900801&codigoProvincia=7> (Recuperado el 25 de mayo de 2016).

denominó José Antonio Primo de Rivera y la calle Piedras, Capitán Burgos Bravo, todo para honrar al excelso Caudillo, al profeta José Antonio y al heroico capitán”⁶⁰⁸.

La existencia de los maquis hay que buscarla en la cruel, exhaustiva y terrible represión franquista que se generalizó después de la victoria. Una victoria de la venganza que tuvo como consecuencia la persecución y acoso de los derrotados en 1939, de los que una minoría optó por huir al monte. El afán de supervivencia fue la primera motivación de este fenómeno, lo cual establece la primera y principal diferencia con otros casos de resistencia en la Europa de la II Gran Guerra, como los maquisards en Francia o los partisanos en Italia y Yugoslavia. El carácter fugitivo de los españoles les mantuvo siempre, aún después de organizados en guerrillas en 1944-1945, en un tipo de guerrilla a la defensiva, pues pocas veces tuvieron actividad verdaderamente ofensiva, al resultar muy difícil en un régimen totalitario fuertemente afianzado en su victoria. Casi nunca provocaban los encuentros, sino que los esquivaban. Fue una guerrilla poco convencional, por el contrario, fue muy peculiar y condicionada por la represión del régimen⁶⁰⁹.

Alejo se refiere en su relato a la huida de su familia en 1939, y fue en esas fechas cuando los hombres de *El Rubio Brescia*, comenzaron a actuar en los términos de Coín y Alhaurín de la Torre, localidades muy próximas a Alhaurín El Grande, surgiendo al mismo tiempo en este último pueblo, la partida de *Perejil* y *Carasucia*, que prolongaron su existencia en la zona hasta 1949. Francisco Brescia Burgos, fue un personaje muy conocido dentro de la guerrilla malagueña, por su juventud y condición humana. Natural

⁶⁰⁸ AA.CC. 18/12/1939, A.M. Alhaurín el Grande. DIRECCIÓN GENERAL DE MEMORIA DEMOCRÁTICA:

<http://www.juntadeandalucia.es/administracionlocalyrelacionesinstitucionales/mapadefosas/busquedaTumbas.cgi?codigoTumba=2900801&codigoProvincia=7> (Recuperado el 25 de mayo de 2016).

⁶⁰⁹ GOZALBES CRAVIOTO, C. Y MARMOLEJO CANTOS, F.: “La alcazaba de Coín y el sistema defensivo de su territorio en época andalusí: La villa y castillo de Benamaquís”, *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 40-41, 2013-2014, pp. 257-279.

de Alhaurín el Grande, fue adepto a la República desde antes que estallase la guerra civil española, motivo por el que, al acabar ésta, tuvo que huir a la sierra haciéndose guerrillero. Todo ello revela que en este período los huidos a la sierra de Málaga fue muy numeroso, lo que generó gran intranquilidad en la población⁶¹⁰. Por ello, la familia de Alejo decidió trasladarse a Cártama, aunque él ya vivía allí:

“Nuestro pueblo está situado al pie de un monte. Del pueblo sale un camino empedrado en zigzag hasta casi la cima, donde se encuentra la ermita de la Virgen de los Remedios, venerada y querida por el pueblo y toda Andalucía. Donada por los Reyes Católicos, según otros encontrada por un pastor. Coronan el monte unas murallas árabes”⁶¹¹.

⁶¹⁰ Véase GOZALBES CRAVIOTO, C. Y MARMOLEJO CANTOS, F.: *Ibid.*

⁶¹¹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:25).

4.2. LOS MAESTROS DE SU INFANCIA: EL COMIENZO DE SU VOCACIÓN

“Por aquellos tiempos había en Cártama una escuela de Párvulos, D^a Mercedes, dos Unitarias de niños, D^a Francisco Romero y D. Francisco Rubio y una Unitaria de niñas.

Recuerdo con mucho cariño a mi amigo Rafi Marín que murió joven, a D^a Mercedes y a los compañeros y compañeras de mis primeras clases. Me acuerdo de uno que me mordía las mangas del jersey, de los tableros con bolitas de colores para aprender a contar, las primeras letras y leer en la cartilla, dibujos, canciones y las primeras oraciones”⁶¹².

La escuela rural en estos años se caracterizó por la escasez de recursos. En la España del franquismo estuvo abandonada, puesto que se destinaría a una parte de la población encargada fundamentalmente de las tareas agropecuarias⁶¹³. Las escuelas hasta el momento eran lamentables cuartos de alquiler estrechos y sombríos⁶¹⁴. En estas salas oscuras los alumnos permanecían hacinados varias horas seguidas, durante las cuales no se podía ver el sol, ni salir al exterior. Un sólo maestro se ocupaba de numerosos grupos de niños desde que empezaban su escolaridad hasta que terminaban. Funciones directivas, distribución del tiempo y del trabajo, programación y desarrollo de la enseñanza y mobiliario y material escolares, eran otras tantas tareas encomendadas a este maestro.

⁶¹² Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:2).

⁶¹³ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: “Franquismo y educación ...”, *Op. cit.*, pp. 335-342. ESCOLANO BENITO, A.: “Discurso ideológico ...”, *Op. cit.*, pp. 7-27.

⁶¹⁴ MARTÍ ALPERA, F.: *Por las escuelas de Europa*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1904.

Alejo García comenzó su formación en la escuela de Párvulos de D^a Mercedes Jiménez Anglada, maestra Nacional, esposa de D. Francisco Romero. A la edad de 6 años, pasó a la escuela de D. Francisco Romero.

Al maestro de esta época, habría que darle una sólida formación, que unida a la experiencia, pudieran atenuar el desasosiego que provocaría educar en una escuela con más de sesenta niños de diferentes edades, aptitudes y comportamientos, con una asistencia poco constante e irregular y una enorme limitación de medios:

“Luego pasé a la Escuela Unitaria de D. Francisco Romero, esposo de D^a Mercedes. Ya cambió la cosa, pues a veces habíamos casi 60 alumnos con edades de 6 a 13 ó 14 años, aunque la asistencia variaba, al ser un pueblo agrícola y de pocos recursos, los hijos tenían que ayudar en las labores agrícolas y ganaderas”⁶¹⁵.

El maestro rural en el modelo de escuela del nacional-catolicismo debía poseer gran vocación, formación filosófica y pedagógica además de un depurado y limpio espíritu. Era un trabajo complejo y difícil de entre todas las profesiones liberales de la época, que no garantizaría el atesoramiento de un gran capital, sino más bien la carencia de los recursos más imprescindibles a cambio del valioso, notable y comprometido cometido de poder influir en el futuro porvenir de los niños. “Pensar en la escuela unitaria es pensar en la aldea (...). Y no pueden pasarnos por alto los obstáculos que, en muchos casos, han de encontrar el maestro o la maestra: dificultades de adaptación al ambiente, a la soledad, deficiencias en el local-escuela y en la propia casa-habitación, falta de material para el trabajo escolar (...), incultura, zafiedad, incompreensión por la

⁶¹⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:3).

obra que realizan.”⁶¹⁶ En cuanto a la personalidad, el maestro tendría que forjar y moldear conductas, desde la humildad, pero con dignidad, sin sumisión ni apocamiento.



Fotografía 1. En la escuela unitaria nº 1 de Cártama 28-01-1944.

El maestro de la escuela unitaria tenía que atender al mismo tiempo a cuatro o cinco secciones de la escuela, sin poder centrar su atención más que en una de ellas. En esos momentos en que todos los alumnos lo apremiaban, se encontraba ante el dilema de tener que decidir entre atender a los más pequeños, que por edad lo necesitaban o a

⁶¹⁶ CRESPO CERECEDA, J.: “Organización de la escuela unitaria” en AA.VV.: *Organización escolar*, Madrid, Paraninfo, 1967, p. 45.

los mayores que son los que se encontraban a un paso de incorporarse a la actividad profesional y les quedaba menos tiempo de permanencia en la escuela.

En el contexto rural, el trabajo dentro de la escuela se percibía como algo poco real, puesto que no se recibía una compensación inmediata. La vida escolar de los niños que vivían en los pueblos tenía una corta duración⁶¹⁷: “Mi hermano hizo Ingreso y Primero y no quiso seguir, a pesar de los esfuerzos de mi familia y del maestro. Pero a él le gustaba marcharse al campo para trabajar en compañía de mis tíos”⁶¹⁸.

El maestro debía adaptar en todo momento el programa a las características de sus alumnos y al entorno que les rodeaba, considerándose ejes fundamentales en la escuela las relaciones con el párroco y la formación patriótica, seleccionando los hechos más destacados de la Historia de España que debían ser transmitidos y asimilados por los alumnos: “Domingos y festivos a misa de once con los maestros, el que no iba, el lunes reprimenda, algunas veces”⁶¹⁹.

⁶¹⁷ Recordemos que el proceso escolarizador en nuestro país presenta enormes diferencias entre unas regiones y otras de modo que en los años cincuenta, cuando este maestro comienza a ejercer, había pueblos, provincias, regiones, en los que la asistencia de los niños y niñas a las escuelas era lo “normal” desde hacía varias generaciones mientras que en otros estaba llegando a la escuela la primera. En general, aunque también dentro de esta región las diferencias son grandes, en Andalucía el analfabetismo y la escasa, irregular o nula escolarización era aún habituales a mediados del siglo XX. Los porcentajes de analfabetismo en 1940, 1950, 1960 y 1970 eran en España del 23, 17, 14 y 9% mientras que en esos años en Andalucía era del 36, 31, 25 y 15%. Estas cifras son aún más alarmantes al saber que en la provincia de Málaga, en esta última fecha, es decir, en 1960, todavía el 31% de las mujeres y el 18% de los hombres eran analfabetos. Y estas son las cifras de la provincia donde siempre son más bajas en la capital y más altas en los pueblos. Cfr. VILANOVA, M. y MORENO, X.: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, CIDE, 1992 y SANCHIDRIÁN, C.: “Educación y cultura en el franquismo. Del nacional-catolicismo al modelo tecnocrático de educación (1937-1972)”, en VICO, M. (coord.), *Cultura y educación en la Málaga contemporánea*, Málaga, Spicum/Algazara, 1995, pp. 169-179.

⁶¹⁸ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:32).

⁶¹⁹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:13).

La Iglesia, aliada de la dictadura desplegó un conjunto de estrategias para convertir de nuevo al cristianismo a las clases populares, como medio para construir una nueva sociedad y el Nuevo Estado franquista. Las Santas Misiones fueron un instrumento que la Iglesia Católica utilizó para profundizar en ese proceso. El propósito era reforzar la evangelización del pueblo español. Para ello, se organizaban habitualmente, eligiendo un lugar en el que se concentrarían todos sus esfuerzos:

“Cada cierto tiempo había Misiones en los pueblos, también en el nuestro; venían dos sacerdotes -jesuitas-, recuerdo con afecto al padre Huelin, gran orador y mejor persona, reunían a los niños por las mañanas, mujeres por la tarde y hombres por la noche. La Iglesia abarrotada. Organizaron un *Vía Crucis* ejemplar, conmovedor, todo el pueblo marchaba junto al Cristo ¡Nunca lo olvido! Rezo, canciones, etc.

Otro jesuita fue el padre Rodríguez y otros que no recuerdo”⁶²⁰.

Es importante destacar el papel que desempeñaba el maestro en esta escuela tradicional, el único encargado de enseñar por ser quien poseía el conocimiento para preparar a los alumnos. El modelo de maestro rural de esta época y su papel quedó definido por Agustín Serrano de Haro en su obra *La escuela rural*: “El maestro no puede ir a la aldea como simple enviado de una cultura; aún esto, con ser tanto, ni es lo más ni es todo. El maestro ha de ir a la aldea como portador de valores eternos, intransformables, esenciales; como enviado de la Patria; más todavía, como enviado de Dios”⁶²¹.

⁶²⁰ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:18).

⁶²¹ SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural* ..., *Op. cit.*, p. 73.

Una escuela en un núcleo de población muy pequeño, desprovista de recursos materiales asistida por un único maestro que se encargaba del aula y del resto de las labores burocráticas y pedagógicas que surgían en ella:

“Las escuelas estaban lo mismo la de D^a Mercedes como la de D. Francisco en la segunda planta, la primera era vivienda de los maestros.

La de Párvulos y las 2 Unitarias estaban situadas en el centro del pueblo, la Unitaria de niñas en la plaza, junto a la Iglesia.

La escuela de D. Francisco era un antiguo almacén: secadero de tabaco, maíz, etc. La de D^a Mercedes estaba mejor adecentada. En las vigas de madera tenían cantidad de gruesos clavos, para colgar cosas.

La clase tenía forma rectangular, tejado a dos aguas, vigas gruesas, cinco ventanas grandes, al fondo la mesa del maestro, un trípode con una pizarra grande, un crucifijo, mapas de España, Europa y Mundial, un cuadro de la Santísima Virgen, que en el mes de mayo se adornaba con flores aportadas por los alumnos, de los patios de las casas, a veces margaritas y amapolas de los campos.

Todos los días, al final de la clase se rezaba y entonaba la canción: Venid y vamos todos con flores a María, etc.”⁶²².

Los jóvenes se debían dedicar a la agricultura para ayudar al sustento familiar, pues Cártama basaba su actividad económica en las tareas agropecuarias. Era un pueblo al descuido de la Administración, donde el maestro debía intentar suplir estas carencias. En palabras de Agustín Serrano de Haro, la escuela rural era

⁶²² Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:4).

“una de las instituciones más nobles, trascendentales y eficaces de la Patria. Cuantos piensen en la Patria y amen su grandeza han de preocuparse de la Escuela rural; más los primeros en esta preocupación y este amor han de ser los propios Maestros. Destinada a los desheredados campesinos, zonas donde predominaban las actividades agropecuarias, abandonada por gobernantes y maestros”⁶²³: “Muchos no llevaban carteras, algunos ni material escolar, a veces las carteras las hacían las madres de tela usada”⁶²⁴.

La escuela donde estudió Alejo, no era una simple escuela. Se encontraba en una realidad diferente donde se utilizaban prácticas pedagógicas integradoras que respetaban la heterogeneidad, donde se fomentaba la relación con el medio natural y social, características propias de la escuela rural. Una escuela comprometida con la comunidad en la que estaba inmersa, donde se transmitían los valores y tradiciones del pueblo, con una organización heterogénea y singular condicionada claramente por su enclave: “En Navidad, D. Francisco Romero, desde primero de noviembre, nos reunía al terminar las clases de tarde para ensayar la pastoral. Se hizo durante varios años. Los pastorcillos nos vestíamos con indumentarias de aquella época”⁶²⁵.

Una institución educativa que tenía como “soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular, en función de la tipología de la escuela, y con una configuración pedagógica y didáctica multidimensional”⁶²⁶:

⁶²³ SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural ...*, *Op. cit.*, p. 23.

⁶²⁴ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:15).

⁶²⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:23).

⁶²⁶ BOIX TOMÁS, R.: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Barcelona, Grao, 1995, p. 7.

“Una vez a la semana por la tarde D. Francisco nos formaba de dos en dos y marchábamos a la Iglesia donde D. José Rosal⁶²⁷ (cura), más adelante D. José Almagro, acompañado de jóvenes o no tan jóvenes catequistas nos instruían en el Catecismo, y en el mes de abril, nos preparaban para en mayo, hacer la Primera Comunión. Ese día, 30 de mayo, además de ser día grande por recibir por primera vez a Jesús Sacramentado, era un día festivo para los escolares.

En el Comedor de Auxilio Social, daban un desayuno a los de Primera Comunión, luego un almuerzo a todos los alumnos de los colegios, después marchábamos al cine local, donde hacían sorteos de cosas para los peques, seguidamente nos ofrecían una película. El dueño del cine se llamaba Fernando.

En todos estos actos estábamos acompañados de nuestros maestros y maestras, jóvenes, mayores que ayudaban y algunas autoridades. Posteriormente esto desapareció y solamente los que recibían la Primera Comunión, iban a un bar donde les ofrecían chocolate con dulces. Después vino el despilfarro que tenemos hoy”⁶²⁸.

La catequesis se instituyó como el medio de formación para la Acción Católica que, a través de las parroquias acercaban a los jóvenes a ayudar a los párrocos en sus tareas. De este modo, se ejercitaba el apostolado y se conseguía que los catequistas estudiaran la doctrina que debían impartir⁶²⁹.

⁶²⁷ Miembro de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria. A.M.C. 21-X-1948. Acta de constitución de la Junta Municipal de Enseñanza de la Villa de Cártama.

⁶²⁸ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:5).

⁶²⁹ En 1944, en el prólogo de la obra *Pedagogía Catequística para seglares*, el Dr. D. Gregorio Modrego Casás, recomendaba su lectura al futuro catequista, por su claridad, la feliz combinación de los principios tradicionales con los recientes progresos pedagógicos y, sobre todo, el espíritu de celo y piedad que lo anima. Señalaba igualmente que, ante la necesidad de la Santa Sede de valerse de seglares no solo piadosos, sino que además estuvieran formados para ese honroso y delicado oficio, se podía hallar en esta obra una guía y un resumen de todo lo fundamental: “Por consiguiente lo recomendamos a los catequistas seglares

Para Litwin⁶³⁰, las buenas prácticas de enseñanza se relacionan con “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Esta construcción incluye los vínculos que el profesor establecía en la clase con las prácticas, resolviendo la relación entre la teoría y la práctica, contribuyendo a definir los significados de las relaciones que se generan entre el maestro y los alumnos dentro y fuera del aula.

En las escuelas unitarias el trato era personalizado, los lugares pequeños y todos los vecinos se conocían entre sí. La escuela a la que Alejo asistió como alumno en su infancia era un espacio concebido como receptor de identidades y emociones, pues la escuela unitaria en ese entorno rural, concebía prácticas familiares, sentimientos, emociones y desconciertos propios de un lugar poco reconocido socialmente, construida en el esfuerzo de dar respuesta a las necesidades educativas del pueblo, condicionada por la diversidad y heterogeneidad naturales propias del contexto, siendo al mismo tiempo, un reflejo mismo del vivir de la colectividad compartiendo su proceso de crecimiento natural:

“Volviendo a la clase, en el lateral derecho estaba un cuadro del Caudillo y otro de José Antonio y rodeando los laterales había repisas con cantidad de trabajos

y muy singularmente a los maestros y maestras de Primera Enseñanza, y a los profesores de los cursillos de formación de catequistas que organizan, con creciente frecuencia, las parroquias, y que van estableciendo, para los alumnos de sus últimos cursos, los colegios de Enseñanza Media dirigidos por religiosos o religiosas”. Esta obra llega hasta nosotras a través de Alejo García que dispone de ella. Tiene escrita fecha y firma del maestro el día 10 de octubre de 1952 y nos cuenta que la utilizaba en la preparación de sus clases. Como veremos más adelante en 1952 ya era estudiante de magisterio y hacía prácticas en la escuela unitaria nº1 de Cártama, de niños, con D. Francisco Romero Martín. Véase: TUSQUETS, J.: *Pedagogía Catequística para seglares*, Barcelona, Editorial Lumen, 1944.

⁶³⁰ LITWIN, E.: “La investigación didáctica en un debate contemporáneo”, en BAQUERO, R. y OTROS, *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998, pp. 158-159.

manuales hechos por anteriores alumnos: pesos, cuerpos geométricos de madera, un alambique, un reloj de arena, etc.

Había pupitres para dos alumnos y otros más grandes para cuatro y a veces seis. Repito, que a veces nos juntábamos 60 alumnos, algunos empezando a leer y otros ya casi maestros. Tenía el maestro que multiplicarse y clamar a Dios”⁶³¹.

En este contexto del aula, el alumno se encontraba inmerso en un mundo social lleno de significados que debía hacer suyos. Ejercían su acción las influencias ambientales como la presencia de imágenes franquistas en el aula y oraciones que se incorporaban a la acción cotidiana del aula. De esta manera, tanto el alumno como el maestro desempeñaron un papel activo al servicio del Régimen:

“Un día cualquiera, entrada a las nueve, cada uno a su sitio, oración, comienza la clase; cuentas que estaban en la pizarra para cada grupo, distintas a los pequeños, números, etc.; lecturas por grados; por grupos en la pizarra los iniciaba a sumar, restar, etc.”⁶³².

La previsión del tiempo que llevara a cabo el maestro debía establecerse en función de una planificación más o menos estructurada que tuviera en cuenta las condiciones socio-económicas donde se desenvolvían los alumnos y las edades que tenían⁶³³. El maestro se iba a encontrar con dos dificultades dentro del aula: por un lado,

⁶³¹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:6).

⁶³² Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:7).

⁶³³ El tiempo escolar quedó regulado en el artículo 41 de la Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria mediante el cual se estableció que: “El año escolar durará, cuando menos, doscientos cuarenta días, repartidos según las circunstancias climatológicas y sociales de la localidad. La Inspección, estudiadas estas circunstancias, y oída la Junta Municipal de Educación, elevará al Consejo provincial la propuesta razonada de la distribución en el año del mínimo de días lectivos y las fechas o épocas que deben destinarse a vacaciones. Serán en todo caso días feriados las fiestas religiosas de precepto, las nacionales y las tradicionales de la localidad.

la presencia de muy diversos ritmos de aprendizaje y por otro, la asistencia intermitente del alumnado, ya que, en numerosas ocasiones tenían que faltar a la escuela y dedicarse a las labores del campo para ayudar a sus familias:

“La lectura era diaria, acudíamos a la mesa a su lado y él nos corregía en la pronunciación etc., a los mayores algunas veces la lectura correlativa”⁶³⁴.

“Clases de Historia de España, Geografía, Ciencias, etc., luego preguntas sobre ellas”⁶³⁵.

“Las lecturas las hacíamos de los libros: Nosotros, Letras, Lecturas, La Mano del Hombre, El Quijote, etc. Nos explicaba cuentos, historietas, etc.”⁶³⁶.

El método de trabajo aplicado por el maestro en estas escuelas tenía que ser pausado, artesanal y basado sobre todo en la práctica.

El aprendizaje memorístico era la actividad de aprendizaje más básica y empleada en esta escuela tradicional. Alejo describe la forma de enseñar del maestro, promoviendo la adquisición de nuevos conocimientos mediante la retención, a partir de conductas repetitivas y mecánicas. Una información retenida que los alumnos convertían en información almacenada sin la necesidad de estar conectada con los conocimientos previos, impulsada por la motivación para conseguir premios o

La jornada escolar durará cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias. Estas horas podrán ser distribuidas en el día, de acuerdo con las Juntas Municipales de Educación y con la Inspección, de modo que aseguren la mayor asistencia de algunos. La distribución del tiempo, dentro de la jornada escolar, se ajustará a las normas pedagógicas que se dicten reglamentariamente.”

⁶³⁴ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:9).

⁶³⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:12).

⁶³⁶ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:14).

recompensas. Esta era una de las razones que guiaba a los alumnos para involucrarse en las tareas académicas:

“Nos hacía aprender de memoria algunos poemas. Al que lo aprendía antes y mejor, recibía premio: libreta, lápiz, colores, etc. Por la tarde dictado, ejercicios de redacción -mi pueblo, el campo, la familia, etc.-. Nos aprendíamos la tabla de multiplicar de memoria, pues cantaba toda la clase así, los ríos, los montes, provincias, límites de España, etc. Días de la semana, meses, estaciones del año, etc. Se grababan en la memoria y no se olvidaban”⁶³⁷.

La clase era únicamente responsabilidad del profesor que tomaba el protagonismo llenándola con su explicación y ocupando todo el tiempo. El orden era algo normal, que todos tenían asumido y que conseguía evitar las distracciones y conversaciones entre los alumnos. La disciplina se podía establecer cuando el maestro deseara o le conviniera, pero siempre era de corta duración: “Cuando la clase se alteraba, volvía a la normalidad, dando golpes con la palmeta sobre la mesa o entonando alguna canción”⁶³⁸.

Para Hervás Ocaña⁶³⁹, la escuela rural proporciona una serie de ventajas para el maestro: la vida está sometida a menos tensiones, las relaciones entre alumnos y familias es más cercana, no suele haber problemas de disciplina puesto que el contexto posibilita el diálogo y el maestro cuenta con mayor margen para la creatividad.

⁶³⁷ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:10).

⁶³⁸ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:11).

⁶³⁹ HERVÁS OCAÑA, M. J.: “Por la dignidad de la escuela en el medio rural”, *Cuadernos De Pedagogía*, 232, 1995, pp. 80-83.

La escuela jugaba un gran papel en la vida social y cultural del pueblo de Cártama, pues representaba el único centro cultural y era un eje dinamizador de la vida social cuando el maestro D. Francisco Segovia organizaba actividades:

“Como en todos los pueblos, eran frecuentes las reuniones entre Alcalde, Párroco, maestros, juez, comandante puesto en la Guardia Civil, etc.

Luego había otras en el estanco, en bares, en las barberías, en una de las cuales, concretamente en la plaza, la *Barbería de Pedro Loy*, se reunían los jóvenes y formaron el C.D. Cártama. Para comprar equipaciones, balones, hacían rifas y pidieron colaboración de personas pudientes y empresas. Fundaron dos equipos, que jugaban entre ellos o se desplazaban a los pueblos cercanos. Entonces, no había liguilas, ni tenían campo de fútbol. Lo hacían en verano cuando las tierras quedaban libres de las sementeras.

Luego cambió la cosa. Gracias a D. Francisco Romero y al pueblo, se hizo el campo de fútbol”⁶⁴⁰.

En la escuela rural se mostraban prácticas pedagógicas integradoras que respetaban la diversidad, que fomentaban las relaciones con el medio natural, que integraban el medio social de los alumnos en el aula, a pesar de que desde las administraciones y las editoriales no se promovían contenidos propios para la escuela rural. Sin embargo, el maestro sí se mostraba preocupado por conectar la escuela con el contexto rural, dando lugar a una realidad diferente y generando unas formas de enseñar con propuestas educativas que fueron capaces de atender a sus propias necesidades:

⁶⁴⁰ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:26).

“D. Francisco tenía costumbre de llevarnos de excursión al campo, -en primavera y otoño-, al río Guadalhorce, alrededores del pueblo, tras el castillo, etc. Nuestras madres nos preparaban unas *taleguillas* con la merienda. El maestro aprovechaba estos momentos para hablarnos de la flora, fauna, labores agrícolas, herramientas, caleras, hornos de carbón, animales, costumbres de nuestro pueblo”⁶⁴¹.

La escuela rural era un elemento integrador del niño en su cultura y en su medio físico y social, “capaz de potenciar las relaciones con otras zonas anejas que permitían desarrollo social y educativo de la comunidad”⁶⁴².

El modo de empleo rural, principalmente autónomo, hacía que los niños compartieran con sus padres el tiempo de trabajo tomando ciertas responsabilidades, educándose así en valores como el esfuerzo y el sacrificio: “En vacaciones de verano, al campo a ayudar a mi familia en las labores del campo, trillar, recogida de higos, vendimia, riegos, etc.”⁶⁴³.

El contacto con la familia era mucho mayor, sin embargo, a nivel social se convertía en desventaja, pues muchos días, el niño tenía que abandonar la escuela para hacer entrega de la comida a sus tíos y hermano.

El problema de la motivación, es uno de los inconvenientes que presentaban los alumnos de la escuela rural. La percepción dominante del beneficio a corto plazo que proporcionaba el trabajo, era contraria a la del sistema educativo, que proporciona beneficios a largo plazo. Esta desmotivación aumentaba en el medio rural en esos años,

⁶⁴¹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:24).

⁶⁴² MARÍN DÍAZ, V.: “De las escuelas rurales y su profesorado”, en DELGADO, L. y otros, *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002, p. 870.

⁶⁴³ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:34).

puesto que los padres, y en general las familias, tenían grandes carencias. Esto unido a las posibilidades de trabajo en el campo, se convertía en una fuerte resistencia a continuar en la escuela⁶⁴⁴. D. Francisco Romero era consciente de ello y ofrecía a sus alumnos un trato humano, buscando en ellos la motivación con el fin de conseguir que encontrasen en la escuela una forma de salir adelante, lejos del trabajo duro que les esperaba en el campo, y que descubriesen el valor de aprender dentro de la institución educativa. Para ello, el maestro debía contemplar unas enseñanzas en relación con el entorno, dotándola de un sentido práctico, con objetivos alcanzables, evitando la falta de motivación y el interés por los trabajos con recompensas a corto plazo. Y es que, uno de los principales problemas de la enseñanza en el medio rural es la falta de adaptación del currículum, puesto que “siempre ha habido que seguir el currículum urbano”⁶⁴⁵.

De acuerdo con esto, nos planteamos cómo alumnos que eran capaces de trabajar en el campo con duras jornadas, no estarían tan dispuestos a realizar un esfuerzo por el trabajo en la escuela. Podemos plantearnos que no se trataba de un problema de esfuerzo, sino más bien económico y social. En el caso de Alejo, fue fundamental la figura de su maestro y la influencia que ejerció sobre él:

“Mi padre dijo a mi madre ya en los últimos días de su vida: ¡Procura que los niños tengan una buena formación!

Ese fue el motivo por el cual cuando D. Francisco llamó a varios padres de sus alumnos, entre ellos mi madre, para prepararlos para hacer el Bachiller, no dudó en aceptar. Mejor, sí lo dudó por motivos económicos, pero el maestro la convenció.

⁶⁴⁴ BERNSTEIN, B.: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993.

⁶⁴⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: “La escuela rural ...”, *Op. cit.*, pp. 113-136.

Al principio, comenzaron unos cinco, luego algunos más, entre ellos mi hermano, - que era casi tres años mayor que yo- y yo.

Las clases las teníamos en el mismo local y después de marcharse los alumnos de la tarde, sobre las cinco, entrábamos nosotros. Él distribuía el trabajo a cada grupo.

Cuando yo entré algunos estaban en Segundo de Bachiller”⁶⁴⁶.

En la posguerra, años en los que Alejo comenzó sus estudios, los centros oficiales de enseñanza secundaria eran muy escasos. Para poder estudiar el Bachiller su madre tenía que pagar. En su caso, como en el de la mayoría de los jóvenes, por su origen humilde y vivir en un pueblo, tuvieron que prepararse como alumnos libres con D. Francisco Romero, maestro de enseñanza primaria que les daba clases particulares cuando los demás niños, que estudiaban niveles inferiores, salían por las tardes de la escuela. Contribuyó también con su preparación, Merceditas, maestra e hija de D. Francisco y D^a Mercedes: “Dice el refrán: ¡No es bien nacido quien no es agradecido! Yo tengo agradecimiento hacia Merceditas, por la ayuda que me prestó en mis estudios, desinteresadamente. ¡Gracias! Igual que a su esposo, D. José, como médico”⁶⁴⁷.

D. Francisco Romero Martín, trabajó toda la vida en su pueblo, de forma muy intensa y comprometida. Su labor ha sido reconocida por los vecinos dando su nombre al actual Centro de Formación y Empleo. Perteneció, a esa categoría de persona respetada que, en la mayoría de los pueblos, representaba la figura del maestro. En aquella sociedad con un elevado índice de analfabetismo y muchas carencias

⁶⁴⁶ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:31).

⁶⁴⁷ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:30).

educativas, el maestro era una figura clave, circunstancia que quedaba reforzada por tratarse de un vecino más.

El interés de Alejo por ser maestro surgió desde pequeño, inspirado por su maestro D. Francisco Romero. Significó mucho para él ver cómo trabajaba en una zona rural.:

“En el capítulo de los recuerdos acerca de los actores que intervienen en la vida de la escuela, un contenido esencial de la memoria es la imagen que conservamos de los profesores que nos formaron (personalizada pero asimismo estereotipada). En la experiencia escolar se origina y consolida la percepción personal y social del enseñante, primera representación de la autoridad externa al íntimo círculo de la domesticidad, como una figura con roles ambivalentes: el docente es un actor que enseña y examina, tutela y disciplina, acompaña y controla, premia y castiga. Es decir, un adulto, distinto a los otros mayores con los que el menor ha tratado. El profesor ha ejercido sobre nosotros improntas bipolares y estimas a veces controvertidas”⁶⁴⁸.

Le gustaba la idea de poder llegar a ser un buen maestro que comprendiera y atendiera las necesidades de sus alumnos como lo hacía D. Francisco. “En la enseñanza, como en cualquier otra actividad, existen maestros expertos de quienes los aprendices pueden y deberían aprender”⁶⁴⁹: “Esa semilla que sembraron en mí, aquel matrimonio de maestros, junto con la de mi familia, curas y amigos, me llevaron a elegir mi vocación docente, que me propuso D. Francisco Romero”⁶⁵⁰.

⁶⁴⁸ ESCOLANO BENITO, A: “Más allá ...”, *Op. cit.*, p. 20.

⁶⁴⁹ JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 1994, p. 149.

⁶⁵⁰ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:16).

4.3. SU ETAPA EN ACCIÓN CATÓLICA

El movimiento católico en España, como en el resto de los países católicos tuvo como objetivo la recristianización, por lo que trató de estar presente en todos los ámbitos de la vida social constituyendo la educación, tanto reglada como no formal, un instrumento fundamental para conseguir la recatolización de los españoles⁶⁵¹:

“En Semana Santa no había procesiones, todos los actos eran en la Iglesia. Los Jueves Santos, se adoraba el Santo Sepulcro toda la noche, se establecía un turno de adoración y los jóvenes de Acción Católica, nos encargábamos de avisar media hora antes a los interesados mediante una lista, con nombre y dirección. Los primeros turnos eran, por supuesto, para las autoridades.

A principios de los cincuenta, D. Rafael Briasco, secretario de la Hermandad de Labradores preparó a un grupo de jóvenes mayores y menores, entre ellos estaban mi hermano y mi primo. Yo no participé. D. Rafael me dijo que bastante tenía con el francés. Hicieron varias obras teatrales que representaban en el teatro local *González*

⁶⁵¹ Durante el primer franquismo, sobre todo hasta el Concilio Vaticano II, hay que destacar dos etapas. La primera desde el final de la guerra hasta 1945, un período de confusión entre las asociaciones de la Juventud Católica y las organizaciones juveniles del régimen (Frente de Juventudes); de dominio de la Acción Católica sobre las organizaciones de las congregaciones y órdenes religiosas, aunque se trató de una etapa de crecimiento de los centros escolares de los institutos religiosos; de una etapa de confrontación entre parroquias y centros no parroquiales, ya fueran de Acción Católica o de otra índole. La segunda, entre 1945 y 1965 se caracterizó por un mayor compromiso social de las órdenes religiosas. Se pusieron en marcha iniciativas de formación profesional vinculando a los centros escolares con el escultismo. El Concilio Vaticano II (convocado en 1959 y clausurado en 1965), supuso una profunda renovación para el discurso eclesial, pues dio prioridad a las políticas sociales y aceptó la libertad religiosa. El discurso se había adaptado a la nueva realidad secularizada. Pero la jerarquía española no estaba preparada para adoptar un cambio tan radical, por lo que los años 60 fueron difíciles para el episcopado español. Véase FULLANA, P. y MONTERO, F.: “Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)”, *Historia de la Educación*, 22-23, 2003-2004, pp. 33-51.

Marín, llamado así en memoria del gran rapsoda cartameño, cedido por la empresa. El beneficio para personas necesitadas.

Esta enseñanza de francés, me sirvió para los exámenes que tenía en la Escuela de Magisterio y sobre todo para ayudar a los paisanos que marchaban a Francia a trabajar por temporada en la vendimia y remolacha, que se comunicaban por cartas en francés, las cuales yo les traducía, por supuesto, desinteresadamente”⁶⁵².

“A mecanografiar me enseñé en la Hermandad de Labradores. El secretario, D. Rafael Briasco que me dio las clases de francés, me autorizó a ello. Estas prácticas de mecanografía me sirvieron para cuando trabajé en la Cooperativa, la Mili, etc.”⁶⁵³.

Las Hermandades fueron el instrumento elegido para el encuadramiento de la población rural. Desempeñaban una doble función: de apoyo ideológico, organizando actos de adhesión política en el mundo rural, y de defensa de los intereses de las clases privilegiadas. Fueron instrumentos de control en manos de empresarios agrícolas para controlar a la sociedad rural, realizando funciones de encuadramiento, conciliación, inspección y difusión ideológica. Estas instituciones sindicales se organizaban en estructura piramidal teniendo la máxima autoridad la hermandad sindical provincial que integraba a todas las hermandades sindicales comarcales situadas en las principales cabezas de partido y, que a su vez encuadraban a las de ámbito local que nacían en cada pueblo de la provincia. Además del encuadramiento de la población del medio rural y de la asimilación de toda forma asociativa desarrollada en el campo, las hermandades sindicales realizaban funciones de carácter social y asistencial, como la búsqueda de soluciones ante los posibles conflictos de trabajo agrario, la creación de huertos

⁶⁵² Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:21).

⁶⁵³ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:70).

familiares, así como de otras funciones asesoras y colaboradoras con el Estado franquista para llevar a cabo su ideología agraria⁶⁵⁴.

España se constituyó en base al modelo italiano y vaticano de Acción Católica⁶⁵⁵, formado por cuatro grandes grupos, en función de las diferencias de generación y de género: adultos, hombres y mujeres y juventud masculina y femenina. Se organizaba de forma centralista y nacional pero de acuerdo con una base eclesiástica parroquial y diocesana, de tal manera que la responsabilidad pastoral de cada obispo sobre su Acción Católica diocesana prevalecía sobre las directrices nacionales. El primer grupo en constituirse fue el juvenil, que sirvió de modelo a la configuración del resto y al conjunto de la organización de Acción Católica⁶⁵⁶. Tenía como fin la formación intelectual y espiritual de los jóvenes, mediante el lema piedad, estudio y acción que Pío X había propuesto a la Juventud Católica Francesa el 25 de septiembre de 1904; y años después, el Obispo de Madrid-Alcalá, Monseñor Eijo y Garay, en una carta pastoral dirigida a la

⁶⁵⁴ Estas hermandades sindicales se implantaron en España mediante la Ley de Organización Sindical de 6 de diciembre de 1941. Véanse ORTIZ HERAS, M.: *Op. cit.*; SEVILLA GUZMÁN, E.: *La evolución del campesinado en España*, Península, Barcelona, 1979; GÓMEZ HERRÁEZ, J.M.: *Instituciones, perspectivas económicas y problemas sociales durante el franquismo*. Albacete, entre el silencio y el éxodo rural, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses, 1993.

⁶⁵⁵ Acción Católica es un movimiento mundial de apostolado seglar, que nació bajo el pontificado de Pío IX (1846–1878) ante la necesidad de organizar este colectivo para paliar los efectos negativos que, según la Iglesia, provocaban los hechos que acontecieron durante el siglo XIX. La Iglesia había detectado tres problemas: la falta de clero, la falta de credibilidad en la Iglesia y el laicismo; encontrando el origen de estos males en las Revoluciones del siglo XIX (la Revolución Francesa y las Revoluciones liberales), en actos como desamortizaciones y en la entrada de ideas incrédulas a través de la masonería, los filósofos o los enciclopedistas. Véase PÉREZ DEL PUERTO, Á.: “Acción Católica Femenina: La rama juvenil como instrumento de control de la adolescencia” en los años cuarenta, en *Actas Encuentro Jóvenes Investigadores: No es país para jóvenes*, 2012.

⁶⁵⁶ MONTERO, F.: “Origen y evolución de la Acción Católica española” en LÓPEZ VILLAYERDE, A.L.; BOTTI, A.; DE LA CUEVA, J. (coords.), *Clericalismo y asociacionismo católico en España, de la Restauración a la Transición: un siglo entre el palio y el consiliario*, 2005, pp. 133-159.

Juventud Católica en los comienzos de ésta comentó el lema propuesto por el Papa, quedando así fijado para la Juventud Católica Española⁶⁵⁷.

Sin embargo, “la pedagogía franquista no se redujo al ámbito de la escuela ni de la instrucción”⁶⁵⁸. Como afirma Escolano, “las organizaciones infantojuveniles asociadas al movimiento falangista (Frente de Juventudes y Sección Femenina del Movimiento) y a la Iglesia (Acción Católica) sirvieron de mecanismos de iniciación y socialización de los menores del tejido social. En todas ellas, aunque particularmente en las primeras (que adoptaron en ocasiones modos y usos paramilitares), el rito y los símbolos cumplieron una función pedagógica de primer orden en relación con los valores que vehiculan y con los métodos de formación que utilizaban”⁶⁵⁹: Y así lo recuerda Alejo García:

“Hacia 1950, pertenecí a Acción Católica, primero de aspirante y luego de joven, teníamos la bandera, insignia, estatutos, etc.; celebrábamos reuniones locales y provinciales. El día del Corpus hacíamos altares y adornábamos las calles con ramas de árboles, juncos, cañas, macetas, colchas, sábanas, banderas, etc. Hacíamos excursiones a otros pueblos”⁶⁶⁰.

⁶⁵⁷ SILVA TAPIA, M.: “La Juventud de Acción Católica Española: la revista *La Flecha* (1932-1936)”, *Anuario de historia de la Iglesia*, 16, 2007, pp. 453-457.

⁶⁵⁸ ESCOLANO BENITO, A.: “Discurso ideológico, ...”, *Op. cit.*, p. 12.

⁶⁵⁹ ESCOLANO BENITO, A.: *Ibid.*.

⁶⁶⁰ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:19).

EL socio de Acción Católica, abonando puntualmente a su Rama sus cuotas mensuales, y tomando una sola vez al año, su Tarjeta de Acción Católica, según sus posibilidades (desde cinco pesetas hasta mil), cumple con sus obligaciones económicas y tiene ante Dios el mérito de haber contribuido simultáneamente al apostolado específico de su Centro, de su Consejo Diocesano y de su Consejo Superior y al apostolado conjunto de todas las Ramas, representadas en la Junta Parroquial, la Junta Diocesana y la Junta Técnica Nacional, que no tienen participación en las cuotas y cuentan sólo con los recursos que la Tarjeta proporciona.

CUANDO se tome la Tarjeta de Acción Católica, debe pedirse al dador que anote al pie de esta página el número y clase de la Tarjeta expedida, y que certifique su entrega con el sello del respectivo Organismo de A. C.

TARJETA TOMADA

N.º _____

CLASE _____

AÑO _____

Sello del organismo de A. C. que la expide

ACCIÓN CATÓLICA ESPAÑOLA
ASOCIACIÓN DE LOS JÓVENES

CÉDULA DE INSCRIPCIÓN DE SOCIO *Humerario*

Año 1953

Fotografía 2. Cartilla de Acción Católica Española del maestro Alejo García

Núm.	ENERO 1953	FEBRERO 1953	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Ptas.	<i>2</i>	<i>2</i>				

Cédula de Socio *Humerario* núm. *15*

Nombre *Alejo García García*

Centro *Carrión*

Parroquia *San Pedro*

Unión Diocesana *Málaga*

El Tesorero Nacional. *Candido Antolín*

El Tesorero Diocesano. *Am*

El Tesorero del Centro. *Am*

SELO C. D.

SELO CENTRO

Julio	Agosto	Sepbre.	Octubre	Novbre.	Dicbre

Fotografía 3. Interior de la Cartilla de Acción Católica Española.

La formación era el fin más importante de la juventud. Para ello, se convocaban actos corporativos y litúrgicos, especialmente las Misas de comunión general, las vigilias de Pentecostés, así como las devociones al Sagrado Corazón de Jesús, a la Eucaristía y a la Virgen María. A estos actos corporativos, los jóvenes asistían con banderines e insignias, que los distinguían como socios, lo cual era para ellos un honor portar: “Otro acto religioso fue una concentración familiar en Coín, pueblo cercano a Cártama, donde se reunieron centenares de personas en la Alameda, presidida por el Padre Peyton, cuyo lema era: Familia que reza unida, permanece unida, basada en el Santo Rosario”⁶⁶¹.

La guerra civil, para el proyecto nacional-católico, había sido una etapa purificadora y la inmediata posguerra sirvió para volver a catolizar íntegramente España, siendo la Acción Católica de esos años uno de los instrumentos principales utilizados para ello. Fueron ejemplo de ello las consignas y las campañas de la Acción Católica española en esos años. El nacional-catolicismo alcanzó su punto culminante y de inflexión con el Concordato de 1953. Pero a mediados de los cincuenta, comenzó a haber un cambio en esta organización insistiéndose por un lado más en la formación personalizada de los militantes, y por otro, en las responsabilidades de una conciencia social cristiana, crítica con las insuficiencias sociales del régimen⁶⁶².

⁶⁶¹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:20).

⁶⁶² MONTERO, F.: “Origen y evolución ...”, *Op. cit.*

4.4. EL COMIENZO DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

“A los 10 años hice el Ingreso.

A los 14 terminé 4º de Bachiller.

A los 15 años hice el ingreso en la Escuela de Magisterio de Málaga, sita en la Plaza de la Constitución, *Escuela Poeta Salvador Rueda*”⁶⁶³.

“En septiembre de 1951, el maestro (D. Francisco Romero), me trajo los libros del primer año de Magisterio, 12 ó 13 asignaturas. Me asusté, ¿todo esto para mí? Y comenzaron las clases y los estudios, pero al mismo tiempo, casi todos los días a las doce -hora del *Ángelus*-; cogía la bici y en el portamantas, amarraba un canasto con la comida para los tíos y hermano. Yo volaba por los caminos polvorientos. Otras veces, en lugar de la bici, era una yegua.

Luego volvía a casa, a estudiar y a las cinco a clase”⁶⁶⁴.

Alejo era un alumno de enseñanza libre. Así estudió el Bachiller y así tuvo que cursar sus estudios de Magisterio. Lo preparó D. Francisco Romero, un maestro de escuela. Después, cuando D. Francisco falleció, continuó su preparación con D. Francisco Segovia, otro Maestro Nacional que trabajaba en el Grupo Escolar “García del Olmo”.

Su pueblo era pequeño, estaba mal comunicado. Los estudiantes rurales tenían muy pocas posibilidades de continuar sus estudios, pero Alejo García siempre tuvo claro que quería seguir los pasos de su maestro D. Francisco Romero, que podía hacer una buena labor en aquel pueblo, con aquella gente. Sería uno de esos españoles que, a pesar

⁶⁶³ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:33).

⁶⁶⁴ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:35).

de haber nacido en 1936, y habiéndose criado en la complicada España rural de la posguerra, consiguió superar los impedimentos de una sociedad que le ofrecía muy de lejos, poder llegar a ser maestro:

“Llegó junio y también los exámenes; me preparo una maleta con los libros, alguna ropa, a casa de un familiar en un barrio de Málaga -Ciudad Jardín-.

Cojo el autobús que iba a Málaga a las nueve de la mañana. A Cártama en aquellos años, a pesar de estar cerca de Málaga, 22 kms., solamente iba un autobús a las nueve de la mañana y otro a las tres de la tarde. Salían de Málaga a las 13 y a las 20 horas. Bueno, el primer año no escapé mal, me dejaron 3 para septiembre. Es que yo los estudios los hice por libre, me preparaba en el pueblo, luego iba a examinarme a la Escuela de Magisterio de Málaga.

La diferencia era mucha, pues los oficiales estudiaban con los mismos profesores que los examinaban. Yo no pude hacerlo, por lo gastoso que suponía pagar una pensión, etc.”⁶⁶⁵.

“Años más tarde, hacia 1960, la Escuela de Magisterio de la Plaza de la Constitución, fue trasladada a unos locales nuevos en El Ejido, cerca de Capuchinos ¡Allí terminé!”⁶⁶⁶

Este es el testimonio del maestro Alejo García, pero podría serlo igualmente, de tantos maestros y maestras que no se han rescatado del olvido. Fueron años complicados

⁶⁶⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:36).

⁶⁶⁶ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:69).

que no pudieron acabar con el entusiasmo, la ilusión, el esfuerzo y afán de superación de aquel joven que no cesaría en el empeño de ser maestro.

En la España rural de la posguerra, solo podían salir del pueblo a estudiar los más favorecidos económicamente. Como nos explica Alejo, los que no contaban con recursos suficientes, tenían que optar por renunciar a seguir estudiando o bien hacerlo como alumnos libres, para ir a examinarse a los centros oficiales ubicados en las capitales de provincia. Como hemos explicado anteriormente, Alejo fue preparado por D. Francisco Romero, Maestro Nacional de Enseñanza Primaria que, con su trabajo, consiguió que algunos muchachos del pueblo, hijos de agricultores, obtuviesen en estos años el grado de bachiller. Con ello, su maestro contribuyó a transformar, aunque fuera en pequeña medida la población rural promoviendo que poco a poco pudieran ir accediendo a las siguientes titulaciones, y con ellas adquirir cierta autonomía que no tendrían si seguían como trabajadores del campo del que, en muchos casos, no eran propietarios de las tierras que cultivaban. En el caso de Alejo, aunque la enseñanza secundaria estaba limitada a una minoría, vemos que como el alumno durante la enseñanza primaria destacó y su familia no podía pagar los materiales, fue el mismo maestro, D. Francisco Romero, quien le proporcionó todos los libros para que estudiase y tampoco le cobraba por las clases.

En estos años, la enseñanza secundaria estaba regulada por la Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938 (B.O.E. de 23 de septiembre de 1938). En ella se estableció que los tres primeros cursos de Bachillerato constituirían un ciclo de estudios elementales, suficiente como preparación para determinadas carreras y obtención de títulos especiales. Los cinco primeros cursos constituían, asimismo, otro ciclo más perfeccionado de preparación para el ingreso en determinadas Escuelas o Centros en los que no fuera preciso la totalidad de los estudios

y los siete primeros se correspondían con el Bachillerato Universitario⁶⁶⁷. Esta Ley no hacía referencia a los estudiantes de las zonas rurales⁶⁶⁸.

En 1950 se aprobó el Reglamento para las Escuelas de Magisterio⁶⁶⁹. En el artículo 6º se estableció que el ingreso en las Escuelas del Magisterio el aspirante debía ser español, haber cumplido catorce años de edad al solicitar dicho examen o cumplirlos antes del primero de octubre inmediato y acreditar documentalmente haber aprobado los cuatro primeros cursos del Bachillerato⁶⁷⁰.

⁶⁶⁷ Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938 (B.O.E. 23-IX-1938). Véase LORENZO VICENTE, J.A.: “La Enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la Ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947”, *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17, 1998, p. 76.

⁶⁶⁸ Véase ESCOLANO BENITO, A.: “De la Educación Secundaria de élites a la Educación Secundaria de masas: cambio de modelo, cambio de cultura”, en *Miscelánea Pedagógica*, 3, 2003, p. 133.

⁶⁶⁹ Decreto de 7 de julio de 1950, por el que se aprobó el Reglamento para las Escuelas del Magisterio, (B.O.E. 7-VIII-1950).

⁶⁷⁰ Decreto de 7 de julio de 1950, por el que se aprobó el Reglamento para las Escuelas del Magisterio, (B.O.E. 7-VIII-1950), p. 3468.

4.5. SUS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA ESCUELA UNITARIA N°1 DE CÁRTAMA

4.5.1. LA VOCACIÓN Y LOS SENTIMIENTOS DEL MAESTRO EN SU FORMACIÓN

Enseñar para el maestro Alejo García ha sido una entrega generosa hecha a sus alumnos para que lograran aprender. Ello le ha supuesto en cada momento de su vida tener que enfrentarse con éxito a las duras pruebas que nos impone a los docentes enseñar. Para ello, debió cultivar la empatía, la paciencia y la disciplina. Para ser maestro no bastaba con tener un título profesional, aunque, si bien lo considera un factor fundamental, defiende que el valor agregado de la calidad humana que el maestro ponga en su actividad, marcará la diferencia. Y es que para Alejo, sentir la pasión por enseñar le ha hecho ganar a él y con él, ganaron sus alumnos, sus familias, sus escuelas, su pueblo y su país.

Hoy en día nos encontramos con documentos pedagógicos que únicamente hablan de eficiencia, recursos educativos, evaluación, tecnología, resultados y orientación al rendimiento. Sin embargo, es más complicado encontrar alguna referencia que evoque o apele a los sentimientos, las emociones y los afectos que surgen en los procesos de enseñanza.

Expresiones como vocación de maestro, pasión o entusiasmo por enseñar, han estado apartadas por poseer un carácter inmaterial y ser identificadas como estados afectivos del ánimo que deben quedar lejos de la profesionalidad de los maestros. Por ello, a quienes siempre hemos creído que la calidad de la educación depende de la capacidad del maestro como relación humana, nos produce gran satisfacción encontrarnos con maestros de ayer que puedan enseñarnos hoy que hay aspectos de la profesión que

van más allá de la mera instrucción y transmisión de conocimientos y que defienden que los sentimientos y las emociones deben ser protagonistas de la educación, o al menos, una parte esencial del proceso de enseñanza–aprendizaje y de las prácticas pedagógicas.

Las emociones son un importante vínculo que permiten que exista comunicación entre dos personas, en nuestro caso concreto, entre maestro y alumno. Y es que, para Alejo, la enseñanza ha requerido siempre cercanía y presencia personal. Como señala el profesor García Carrasco⁶⁷¹, la comunicación y el intercambio dialógico sólo se dan si las personas comparten estados emocionales similares, ya que hacerlo desde distintos estados, provoca bloqueos personales que conducen a la incomunicación. Por ello, podríamos afirmar que, si el maestro conseguía establecer vínculos emocionales con sus alumnos, garantizaba la comunicación. Ser maestro le suponía saber transmitir, enseñar, formar y educar a las personas sobre distintas materias, conocimientos y también sobre los valores y principios del ser humano. Para él, valores como la paciencia y el esfuerzo se pueden aprender de quienes los ejercen con nosotros. Para poder ser maestro, además de estar capacitado, saber lo que hay que enseñar, se requiere un sentimiento por el ejercicio de la profesión, un compromiso con ella. Porque si bien es cierto que para el futuro maestro era indispensable una formación académica, también es cierto que lo era haber surgido en él la vocación indispensable para el ejercicio de esta profesión, pues su predisposición a la hora de enseñar es lo que definía su labor como maestro.

Su primer contacto con el mundo laboral no fue fácil. Pasar a ser maestro principiante fue muy comprometido. En este sentido, entendemos por maestro

⁶⁷¹ GARCÍA CARRASCO, J.; CANAL BEDÍA, R.; BERNAL GUERRERO, A., y MARTÍN GARCÍA, A. V.: “El escenario emocional y la dramática de la formación”, en ASENSIO, J.M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, Barcelona, Ariel, 2006, pp. 87-111.

principiante “(...) el sujeto que no tiene experiencia o está recién ingresado en la actividad profesional”⁶⁷².

Una de sus principales dificultades radicaba en el paso de ser alumno a ser maestro. Debía ser capaz y se esperaba de él que pudiera guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de la escuela unitaria donde realizaba sus prácticas.

La incorporación laboral de los maestros posee unas características propias que hacen de ella un complicado proceso. Sabemos que, para Alejo, supuso un fuerte contraste pasar de alumno a maestro. Como señala Imbernón Muñoz, en el momento en que el maestro principiante

“(...) se incorpora a una situación docente específica, acude a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, no aportando más innovación que la que ya poseen otros profesores. Este hecho crea a menudo una verdadera angustia, ya que todo ese bagaje corresponde en realidad a una interiorización del otro profesor y no a las características del profesor novel, produciendo verdaderos problemas de acomodación y profesionalización en el ejercicio de la docencia”⁶⁷³.

Podemos decir que la principal característica que hace más difícil este proceso, es la asunción de responsabilidad del maestro principiante desde su primer día de clases. Si comparamos esta profesión con otras, observamos que en otros colectivos, la incorporación es progresiva, pero en el caso del maestro la inmersión como profesional que ejerce con su máxima responsabilidad tiene lugar desde su primer día de trabajo, en

⁶⁷² VILLAR ANGULO, L. M.: *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*. Granada, Universidad de Granada, 1990, p. 226.

⁶⁷³ IMBERNÓN MUÑOZ, F.: *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 46.

este caso, como veremos en una reflexión del maestro, aún sin haber acabado su formación, esperándose de él que lo hiciera como un experto⁶⁷⁴.

Diferentes autores tales como Esteve Zarazaga⁶⁷⁵, Bousquet⁶⁷⁶, Barba Martín⁶⁷⁷, Geva-May y Dory⁶⁷⁸ y Vonk⁶⁷⁹, consideran igualmente que estos problemas del maestro principiante se encuentran presentes en la forma de incorporarse al mundo laboral.

Se podría afirmar que no hay una referencia clara en cuanto a la temporalización que se asocia a la inserción laboral de un maestro principiante. Hay diversidad de opiniones en este aspecto, y los distintos autores designan una duración diferente a este proceso. En este sentido, el tiempo que dura la inserción profesional del maestro principiante, difiere según diferentes autores. Para Williams Eisermans y Lynch⁶⁸⁰, Gonzalez i Soler⁶⁸¹ y Villar Angulo⁶⁸², el maestro principiante es el que ejerce su primer año de docencia. Consideran que este primer año es muy diferente a los que le siguen. Para estos autores, la incorporación completa no tiene lugar hasta pasado más tiempo. Un caso concreto referido a esta circunstancia, viene explicado por Vonk⁶⁸³, quien

⁶⁷⁴ VONK, J. H.: "A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of A dutch experience", en Mc BRIDGE, R. (ed.), *Teacher education Policy*, London, Falmer Press, 1996, pp. 112-134.

⁶⁷⁵ ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: "El choque de los principiantes con la Realidad", *Cuadernos De Pedagogía*, 220, 1993, pp. 58-63.

⁶⁷⁶ BOUSQUET, J.: "¿Pueden fabricarse profesores?", *Revista De Educación*, 3-8, 1972, pp. 221-222.

⁶⁷⁷ BARBA MARTÍN, J. J.: *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*, Sevilla, MCEP, 2006.

⁶⁷⁸ GEVA-MAY, I. y DORY, Y. J.: "Analysis of an induction model", *British Journal of in-Service Education*, 22 (3), 1996, pp. 333-354.

⁶⁷⁹ VONK, J. H.: *Op. cip.*, pp. 112-134.

⁶⁸⁰ WILLIAMS, D. R., EISERMANS, A., y LYNCH, J.: "Understanding problems faced by first year teachers. A naturalistic study", en *Annual meeting of the American educational research association*, Chicago, American Educational Research Association, 1985.

⁶⁸¹ GONZÁLEZ I SOLER, R.: *La iniciación en la escuela del maestro novel*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1996.

⁶⁸² VILLAR ANGULO, L. M.: *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*, Granada, Universidad de Granada, 1990.

⁶⁸³ VONK, J. H.: *Perspectives in the education and training of teachers*, Barcelona, Centro Unesco de Cataluña, 1998.

mantiene que la incorporación laboral del maestro se da en la propia fase pre-profesional, aunque también hace una diferenciación entre el primer año y los sucesivos.

Por otra parte, Zeichner y Tabachnik⁶⁸⁴ proponen que el paso de maestro principiante al de experto no va a depender únicamente del tiempo trabajado, sino que está condicionado por el contexto y por las personas con las que se relaciona. Así mismo, Roda Fernández⁶⁸⁵ considera primordial para la inserción laboral el esfuerzo y las habilidades personales del futuro maestro, más que el tiempo de inmersión en la profesión, para lo que propone tres fases de socialización:

- Socialización anticipatoria. Los saberes que posee el maestro antes de acceder a su trabajo: conocimientos, habilidades, realismo, expectativas...
- Encuentro. Se refiere a la inmersión total en la escuela teniendo poco tiempo para conseguirla, lo que le requiere dedicar mucha atención, esfuerzo y tiempo.
- Adquisición y cambio. Es el final del proceso. Se produce cuando el maestro es capaz de responder adecuadamente a las necesidades de atención que plantea el alumnado y a los retos de la profesión.

En esta línea de pensamiento, Wanous⁶⁸⁶ propone otras fases de socialización del profesorado que no vienen definidas previamente en función del tiempo:

⁶⁸⁴ ZEICHNER, K. M., y TABACHNIK, R.: "The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers", *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1985, pp. 1-25.

⁶⁸⁵ RODA FERNÁNDEZ, R.: "Socialización organizacional", en GIL RODRÍGUEZ, F. y ALCOVER DE LA HERA, C.M. (coords.), *Introducción a la psicología de las organizaciones*, Madrid, Alianza Editorial, 2003, pp. 229-258.

⁶⁸⁶ WANOUS, J. P.: *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation and socialization newcomers*, Massachussets, Addison-Wesley, 1992.

- Confrontación y aceptación de la realidad del centro. Entran en conflicto los deseos, intereses y expectativas del futuro maestro con la realidad. En esta fase el maestro principiante se da cuenta de los aspectos personales que debe reforzar. Percibe sus debilidades.

- Clarificación del rol. Comienza a asimilar su rol dentro de la escuela y dentro del aula. Desarrolla capacidades para superar la resistencia al cambio y para trabajar en las condiciones que se le plantean.

- Percepción del éxito social. Es cuando adquiere un nivel de satisfacción general, desarrollando un sentimiento de aceptación mutua y mejorando la autoestima.

De acuerdo con lo anterior, observamos cómo el maestro en formación Alejo García, pasó de ser alumno a encontrarse en un proceso de inmersión total en la escuela, debiendo asumir su rol como maestro de un día para otro y gestionar los conflictos que se le plantearon ante tal situación. Esta circunstancia condicionó el estado emocional del futuro maestro mediante la presión que presentía que iba a recibir en el aula, pudiendo llegar a bloquearle⁶⁸⁷.

La incertidumbre y los miedos que sintió, han quedado reflejados en su relato autobiográfico cuando dejó constancia de la delicada situación en que se encontró en el mes de septiembre de 1954 cuando llevaba dos cursos de formación. Encontramos un fragmento que dedica a relatar un momento en el que muestra la relación entre su formación como maestro y su incorporación al mundo laboral:

“En septiembre el maestro enfermó y daba las clases como podía y un buen día me llamó para que fuese yo el que le diera las clases. Se sentía mal, me sorprendió mucho, yo no lo esperaba y no me consideraba apto para tal misión. Le dije que me

⁶⁸⁷ HUBERMAN, M.: “Recipes for busy kitchens. A situational analysis of routine knowledge use in schools”, en *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4 (4), 1983, pp. 478-510.

ayudase en los primeros días, me respondió: ¡Nada de eso, tú solito desde el primer día! ¡Tú tienes que hacerlo bien!

Aquella noche lo pasé mal, pero a las nueve estaba en casa de D. Francisco entrando a los niños en la clase. Más o menos yo conocía su modo de enseñar y seguí sus normas. Además, los niños me orientaban y me daban muchas ideas de lo que a ellos les hacía.

Pedí a Dios, a la Virgen de los Remedios que no me abandonaran, así ocurrió. Esta experiencia me gustó.

A final de curso él mejoró y terminó el curso, ayudado por D^a. Mercedes y su hija. Ya en septiembre, el día 9 murió. Día triste y doloroso para el pueblo, -por supuesto para mí-. Sus restos, igual que los de D^a Mercedes descansan en el cementerio del pueblo.

Fue alcalde de Cártama durante 1943 y 1946, dejando gratos recuerdos de las obras realizadas: agua para el pueblo, campo de fútbol, Casa Cuartel de la Guardia Civil, banda de música, etc., a pesar de la pobreza que había en aquellos años.

¡Fue un gran maestro y un hombre bueno! ¡Hizo una buena siembra en el pueblo!

D. Francisco quería pagarme por el trabajo, pero como era de su bolsillo, yo no quise, pues bastante tenía con lo que se le aproximaba.

Ese año entre una cosa y otra, aprobé pocas asignaturas. Yo estudiaba solo, sin profesor”⁶⁸⁸.

Como se puede apreciar, el maestro principiante estaba inmerso en una delicada y difícil situación. Podía tener buenas y novedosas ideas sobre la escuela, una creencia personal formada por sus experiencias como alumno, pero esto entraba en conflicto con su escaso conocimiento de la práctica como docente, a pesar de haber estado durante el curso anterior compartiendo aula con este mismo maestro, D. Francisco Romero. Su poca información sobre las posibilidades y limitaciones de los alumnos, deseos por demostrar rápidamente su competencia profesional, y sobretodo tener demasiada responsabilidad, eran una enorme carga que le haría pasar por una fase de pedagogía autocrítica, pudiendo llegar a ser autodestructiva, pero que vemos que el maestro paliaba refugiándose en sus creencias, su fe y valores religiosos. Sufrió el impacto del primer día como maestro, lo que tan acertadamente describe Puertas Velarde⁶⁸⁹:

“(…) y entonces llega el primer día con todos los nervios, y encuentras una clase que no es como los niños/as que te describen en los libros de psicología, ni corresponde a la visión que te muestran en tu formación inicial, y entonces tras ese primer día en el que descubres que no tienes ningún recurso válido, que sólo te vale la intuición, y que esto no es un libro, es la vida (...)”.

La presión y las dudas del maestro sobre sus propias capacidades, la falta de tiempo para reflexionar sobre su trabajo, le hacían sentirse inseguro dudando de su

⁶⁸⁸ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:37).

⁶⁸⁹ PUERTAS VELARDE, M. C.: “Relaciones interpersonales en los primeros años docentes”, en *Actas del I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, 2008, p. 7.

capacidad para resolver los problemas con que se podía encontrar. Es lo que Veenman⁶⁹⁰ denomina *choque de la realidad* o *choque con la práctica*. Para Texeido Saballs, este choque se origina ante la falta de información del maestro cuando percibe que “no posee los recursos necesarios para responder adecuadamente a los requerimientos del contexto, y se hace evidente la necesidad de adquirir nuevas competencias, es decir de invertir en el propio desarrollo profesional”⁶⁹¹. Vemos que el maestro relata pasados los años aquella experiencia de su primer día de clase, cuando debió asumir un gran cambio en muy poco tiempo. Tuvo que adoptar un nuevo rol de un día para otro. Lo hemos podido ver reflejado cuando pasó de ser alumno a profesor y de la teoría a la práctica, en la realidad. Esta incertidumbre se agravaría ante la soledad del maestro Alejo García, por no poder recurrir al apoyo de sus compañeros. Era la soledad propia de una escuela unitaria. Es una característica propia de los maestros rurales de las escuelas unitarias, que enuncian Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado⁶⁹²: “solos y aislados”. El aislamiento y el sentimiento de soledad hacían que el maestro sintiera una gran presión, al no tener con quien compartir sus experiencias ni poder relacionarse con compañeros en situaciones similares. El profesor García Carrasco⁶⁹³ considera que los seres humanos solo se realizan en la medida que se relacionan con los demás, por lo que se podría deducir que los maestros de las escuelas unitarias en la medida en que no se relacionan con compañeros, ven dificultado su desarrollo dentro de la profesión.

El maestro no tenía con quién compartir, planificar ni revisar su trabajo. Sin embargo, tener que enfrentarse a esa realidad provocaría en él una crisis que, de

⁶⁹⁰ VEENMAN, S.: “Perceived problems of beginning teachers”, en *Review of Educational Research*, 54 (2), 1984, pp. 143-178.

⁶⁹¹ TEXEIDÓ SABALLS, J.: *La acogida al profesorado de nueva incorporación*, Barcelona, Graó, 2009, p. 28.

⁶⁹² CORCHÓN ÁLVAREZ, E. y LORENZO DELGADO, M.: “Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural”, en LORENZO DELGADO, M. (coord.), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos problemáticos*, 1996, Granada, ICE Universidad de Granada, pp. 185-210.

⁶⁹³ GARCÍA CARRASCO, J.: *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder, 2007.

solucionarse positivamente, le serviría para aprender y adquirir un conocimiento profesional, pudiendo encontrar salidas a esta situación a través de la reflexión⁶⁹⁴.

Podemos observar además en sus palabras, que el maestro ponía en práctica más que lo que había aprendido, lo que vivenció, lo que pone de manifiesto según López Pastor⁶⁹⁵ que el período de formación inicial de los maestros es una etapa muy importante, no por los aprendizajes teóricos que se puedan adquirir, sino por las vivencias que tiene el estudiante de magisterio durante esta etapa. Es el primer paso para ser maestro. Para este autor y de acuerdo con lo que Alejo García ha escrito en sus relatos, el maestro utilizó como recursos en sus primeros pasos como docente, *lo que vivenció y no hizo lo que había aprendido*.

Su conciencia por la responsabilidad que suponía el compromiso de la práctica docente, se demuestra en la capacidad para reflexionar acerca de su trabajo y para saber renovar el sentimiento de entusiasmo y la motivación por las cosas bien hechas. El diario de clase como reflexión introspectiva⁶⁹⁶, ofrecía al maestro la ventaja de reflexionar sobre el día a día, debiendo extraer al escribir, lo más importante para él, lo principal, quedando cristalizado de forma inteligible con la posibilidad de poder releerlo y analizar los cambios en su profesión de maestro percibiendo dónde encontraba mayores dificultades⁶⁹⁷. Esta autorreflexión se puede llevar a cabo de dos formas. Para Zabalza Beraza⁶⁹⁸, la reflexión del maestro debe hacerse sobre los temas que le preocupan, de forma libre, sobre lo que considera más importante. Mientras que

⁶⁹⁴ SCHÖN, D.: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.

⁶⁹⁵ LÓPEZ PASTOR, V. M.: “Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 2004, pp. 221-232.

⁶⁹⁶ BARBA MARTÍN, J. J.: *Op. cit.*

⁶⁹⁷ ZABALZA BERAZA, M. A.: *Op. cit.*

⁶⁹⁸ ZABALZA BERAZA, M. A.: *Ibid.*

Kelchtermans⁶⁹⁹ considera que para estructurar el proceso de reflexión se deben atender cinco aspectos: *autoimagen* (aspecto descriptivo), *autoestima* (aspecto evaluativo), *motivación para el trabajo* (aspecto conativo), *percepción de las tareas* (aspecto normativo) y *perspectivas futuras*. Podríamos decir, que el maestro Alejo García, era capaz de reflexionar sobre su trabajo utilizándolo como mecanismo para el aprendizaje, actitud que no se da en todos los maestros principiantes, puesto que algunos muestran falta de capacidad para reflexionar, aunque se trate de un eficaz instrumento para el aprendizaje. Sin embargo, como hemos podido constatar, el maestro se mostraba preocupado y era consciente de que su responsabilidad como docente debía ser aprender para poder enseñar. Hacía referencia en sus anotaciones a su falta de experiencia, lo que no supuso una excusa para que dejase de profundizar y se dedicase a enseñar con esfuerzo, tesón y entusiasmo.

Una de las observaciones de su cuaderno que demuestra la falta de recursos de la escuela, el mal estado en que se encontraba el suelo del aula provocando el polvo una atmósfera viciada refleja, asimismo, su admiración y sentimientos por el esfuerzo constante de su maestro, D. Francisco Romero:

“El suelo no está embaldosado con mosaicos como sería necesario para su fácil limpieza, sino que lo está con ladrillos que, bien por su antigüedad o por no estar cocidos, desprenden tanto polvo que pronto se vicia la atmósfera. Casi imposible se me hace creer como el maestro de esta escuela D. Francisco Romero

⁶⁹⁹ El aspecto conativo hace referencia a la motivación y adquisición de autoridad, es decir, el aumento de la confianza del maestro principiante en su propia capacidad para ejercer como maestro. Cfr. KELCHTERMANS, G.: “Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots”, en DAY, C. y LEE, J., *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*, UK, Springer, 2011, p. 66.

Martín puede vivir en esta atmósfera siempre viciada a pesar de su limpieza constante”.

En la profesión de maestro, confianza e identidad son dos sentimientos que están muy relacionados. La confianza proporciona al maestro seguridad en su actividad, reduce la ansiedad y supone un gran respaldo para enfrentarse a las situaciones de incertidumbre que plantean constantemente los procesos de enseñanza, a la vez que aumenta la autoestima profesional. Pero poseer estos sentimientos implica que el maestro en formación debía haber interiorizado normas que le permitieran realizar las tareas educativas para poder defenderlas con seguridad, sabiendo que podía ser capaz de enfrentarse a los retos y situaciones problemáticas propias de su profesión. Sin embargo, la identidad profesional es un sentimiento que iba a depender de la valoración social percibida.

Recuperar las experiencias pedagógicas que han quedado reflejadas en estos diarios, permite conocer el conjunto de decisiones que en su momento debió tomar el futuro maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que pensaba del grupo y de los niños en particular, la adaptación que en todo momento llevó a cabo en función de los recursos de que disponía, su innovación dentro de este proceso, las formas de comunicación dentro del aula, además de sus sentimientos, emociones, aspiraciones y objetivos. La interacción entre el maestro y su entorno se traduce psicológicamente en una serie de preocupaciones propias de las profesiones vocacionales.

De las anotaciones recuperadas de los cuadernos, se desprende que el maestro se encontraba en un “estadio de exploración” dentro de su vida profesional, que consiste en la cristalización progresiva de su vocación. En esta fase el maestro comenzaba a construir su proyecto profesional, formulaba y clarificaba ideas buscando información y pidiendo consejos y orientaciones a D. Francisco Romero, maestro enseñante. En su

cuaderno dio muestras de ello, cuando describió bajo el título “Dirección Pedagógica”, la siguiente situación: “También he podido notar la ventaja de preparar las lecciones de antemano, pues más de una vez me hizo el Maestro explicar una lección no preparada y francamente, encontré dificultades.”

Se observa cómo contribuye la evaluación desde la práctica, a la toma de conciencia de las dificultades que se le podían plantear ante la posibilidad de llevar o no una lección preparada con anterioridad. Y es aquí cuando el maestro en formación percibió uno de los principales problemas que se podía encontrar en la gestión de las clases, donde la forma de planificar, organizar y dirigir su funcionamiento no podía dejarse a la improvisación. Se evaluaba de esta manera el desenvolvimiento en las clases en relación con la disciplina y el buen funcionamiento de la misma, la intervención educativa más que el propio trabajo de memoria.

El ejercicio de la profesión ha sido para Alejo mucho más que una dedicación laboral, ha implicado no solo su vida profesional, también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad. Ha ejercido por vocación, ha cumplido con la tarea desde el entusiasmo, desde la esperanza, desde sus ideales y creencias. Y es que sentimiento y eficacia no son aspectos opuestos. El trabajo del maestro era complejo, pues exigía a la vez destrezas intelectuales y una implicación emocional constante. Era una relación humana cargada de vivencias, sentimientos y situaciones personales que el maestro tenía que llevar al aula. Una tarea que no se podía desempeñar únicamente con la simple aplicación de la normativa vigente. Requería mucho más. El maestro añadiría la fuerza y la creatividad necesarias para combinar todos los elementos de su quehacer diario, un curso y otro, logrando que sus alumnos fueran cada vez mejores. Desde esta perspectiva, para Alejo, el afecto era y es un ingrediente imprescindible de la enseñanza, no lo consideraba un añadido, ni mucho menos algo que pudiera dejarse fuera del aula. Para él, se educaba desde el afecto. Era

sensible a los titubeos de los alumnos nuevos, sus miedos ante las preguntas del maestro, por ello, en una de sus observaciones reconocía la habilidad de su maestro tutor para resolver las posibles tensiones emocionales que pudieran surgir entre los alumnos en esas circunstancias. Reconocía la buena labor de su maestro escribiendo: “Todos los niños contestan acertadamente, menos los últimos de este grado que titubean un poco antes de contestar, aunque al fin lo hacen bien, gracias a las preguntas hábiles y ordenadas que les hace el Maestro”.

El ambiente en que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje condicionó el estado de ánimo del futuro maestro y su motivación para ejercer la profesión. Conocía bien la problemática de los alumnos y sus familias, pues se había criado en Cártama. El ejercicio de su profesión fue vocacional y dedicó todo su tiempo libre a colaborar en actividades del pueblo. Para él, el maestro debía responder a las necesidades del entorno, dentro y fuera de la escuela. Alejo dejó constancia de sus sentimientos y emociones.

Vivió sensaciones de bienestar cuando se encontraba en la clase aprendiendo de su maestro. De la lectura de su cuaderno, se desprende la admiración que sentía por él, no hay un pero sobre todo lo que hacía. Sin embargo, algunas de sus anotaciones durante los períodos de observación han dejado constancia de momentos de incertidumbre, derivados de la diversidad que presentaban los alumnos, de las condiciones higiénicas y ambientales del aula, de la falta de recursos y materiales, en suma, de la incertidumbre propia que se le presentaría en el ejercicio de su futura profesión y que debía estar preparado para gestionar.

Habiendo crecido en el pueblo y como alumno en su infancia del maestro que ahora le enseñaría a ejercer la profesión, conocía bien la problemática de estos niños y de sus familias. Decidió ser maestro por el interés que en él despertó la figura de D. Francisco Romero Martín, quien, movido por un espíritu profesional y vocacional,

participaba en numerosas actividades no escolares de la localidad. La escuela rural venía condicionada por el contexto en que se ubicaba, caracterizado por: un criterio ocupacional, referido a la ocupación mayoritaria de los miembros de la localidad que estaba dedicada a labores relacionadas con actividades agrícolas o ganaderas donde su tecnología y mecanización estaba muy poco desarrollada; un criterio espacial, referido al lugar donde se asentaba la escuela, un pueblo rural tradicional y un criterio cultural, sus habitantes compartían ciertas peculiaridades culturales diferentes a las del contexto de ciudad⁷⁰⁰.

Su predisposición a pesar de las condiciones ambientales que impregnaban la actividad diaria del aula, contribuyeron a crear en él una sensación de bienestar y satisfacción que quedó registrada en sus anotaciones durante los períodos de observación.

En ocasiones se preguntó si él sería capaz de hacerlo igual de bien que su maestro D. Francisco Romero ya que, para él, era una persona muy influyente en su vida. Un modelo de maestro por el que sentía una gran admiración. Fue su maestro siempre, durante su infancia y durante su formación como maestro. Dejó constancia de ello, cuando escribió:

“Yo pido a Dios, que de ser maestro, me dé la vocación precisa para llevar a cabo mi labor con resultados positivos y satisfacción de mi conciencia. Claro está que no he visto otras escuelas y no puedo formar un juicio exacto de ellas, aunque sí creo que las haya mejores (me refiero al local, material y matrícula) en las cuales pueda el maestro, con menos esfuerzos, obtener resultados más positivos”.

⁷⁰⁰ BOIX TOMÁS, R.: *Op. cip.*

La vocación docente del maestro Alejo García ha sido la suma de una dedicación laboral y personal que fue adquiriendo con su trabajo diario, al que iba agregando sus propias emociones y hasta su identidad. La suya ha sido una auténtica vocación, y se comprometió con el rol que desempeñaba, no solamente en el aula, sino con el compromiso de ejercer igualmente en otras esferas de la comunidad educativa. Una actividad diaria cargada de actividades que favorecieron la generación de valores compartidos más allá del espacio de la escuela formando una verdadera comunidad de aprendizaje. Paciencia, entusiasmo y muchas ganas de enseñar impregnaron su labor, dando como fruto una relación de confianza y respeto mutuo con sus alumnos.

4.5.2. EL DIARIO DE PRÁCTICAS DEL MAESTRO: UN REFLEJO DE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL

Los cuadernos de prácticas que los maestros de otra época elaboraron constituyen un importante testimonio escrito que permite reconstruir los espacios de la escuela, recuperar las prácticas escolares de las que fueron protagonistas y mostrar parte del saber pedagógico que casi siempre ha quedado silenciado. Estos relatos son portadores de los conocimientos, experiencias y emociones de la escuela que vivieron. El cuaderno de prácticas del maestro Alejo García, es un reflejo de su trabajo en la escuela unitaria. Sus anotaciones reflejan intensas vivencias, pensamientos y reflexiones de un maestro en formación.

Las escuelas contienen historias que han quedado narradas por los maestros, siendo estos junto con los alumnos quienes las protagonizaron. Estas narraciones recrean la experiencia escolar y al mismo tiempo, reconstruyen su identidad como profesionales de la enseñanza, como colectivo⁷⁰¹.

La escuela, como lugar de trabajo, suele ser considerada por la mayoría de los maestros como el espacio que más influencia tiene sobre la formación. En este sentido, Perrenoud afirma que los procesos de formación deberían identificar los métodos, dispositivos, situaciones y prácticas para diseñar estrategias formativas que tengan en cuenta la dimensión práctica de la enseñanza⁷⁰². Por su parte, Schön plantea la necesidad

⁷⁰¹ BULLOUGH, R.: “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado” en BIDDLE, B. y GOODSON, I. (eds.), *La enseñanza y los profesores*. La profesión de enseñar, Barcelona, Paidós, 2000, pp. 99-166.

⁷⁰² PERRENOUD, P.: “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible” en *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de IUFM*, 1994, pp. 25-31. Traducción de DIKER, G.

de aprender comenzando con un análisis de la práctica, para poder hacer un mejor uso del conocimiento científico⁷⁰³.

Así mismo, las prácticas de enseñanza han sido siempre consideradas como un elemento esencial en la formación de los maestros. La formación docente, como proceso que implica al futuro maestro en su totalidad, nos permite indagar concepciones, representaciones, imágenes, y recuperar las trayectorias personales, historias de la escuela y formas de aprender, contruidos en interacción con el contexto social, desvelando huellas que han de transformarse en elementos estructurales de la futura tarea docente.

Este tema ha sido tratado en España en los últimos tiempos, sobre todo a partir de los años ochenta. Desde este enfoque se debe indagar sobre la forma de construir, recrear estrategias y formas de saber pedagógico partiendo de las experiencias prácticas que se producen en las distintas situaciones que tienen lugar en los contextos escolares.

Considerar la voz del maestro en su proceso de formación implicado en la tarea de enseñar y ponerla a disposición de la teoría pública, evidencian otras formas de producir conocimientos y a abordar los procesos de formación. De esta manera, se pone de manifiesto cómo con estos soportes físicos que suponen los objetos asociados a la escuela, se hacen públicos los espacios y tiempos, las emociones y la vida escolar, lo que los maestros de otros tiempos hacían y sabían hacer, su trayectoria profesional, desde una visión particular de su labor como maestros. Se recuperan así sus inquietudes, expectativas y preocupaciones dejando ver en ellas los aciertos y dudas que fueron configurando su período de formación y su trayectoria profesional a lo largo de años de trabajo en las aulas y las escuelas. Proporcionan una interpretación de lo que les

⁷⁰³ SCHÖN, D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.

aconteció en su labor diaria, mediante una selección de hechos y episodios vividos que fueron considerados como unidad con sentido propio, a la que otorgaron significado y que tendrían la necesidad de explicar, de transmitir por resultar significativas para una persona que no había tenido esa experiencia.

No hay que dudar del enorme potencial de estos objetos de la escuela, en su mayoría cuadernos, que contienen un saber hacer que ha dado sentido a su labor diaria como maestros, permitiendo que sus prácticas no hayan quedado silenciadas. Estos relatos muestran el otro lado de lo prescrito, ofrecen otra visión de la escuela, una mirada desde dentro⁷⁰⁴. Son las experiencias de aprendizaje vividas en la escuela, en un marco configurado bajo la orientación y motivación del maestro.

La recuperación de estos textos no busca la universalidad de sus enunciados, pero sí permite que puedan ser interpretados desde lo particular, ligados a la cotidianidad de la escuela.

El relato estructura las experiencias, a la vez que las evidencia permitiendo su transmisión. Ricoeur⁷⁰⁵ plantea que la cualidad común de las experiencias humanas evidenciadas por la narración, es su carácter temporal. Por eso, todo aquello que somos capaces de relatar, se asocia a un momento específico, haciendo que su desarrollo solamente sea posible en un devenir temporal. Esta dependencia mutua entre la narración de experiencias pedagógicas y su temporalidad, pone de manifiesto que la cualidad temporal de estas experiencias va unida a la Historia de la Escuela.

⁷⁰⁴ SUÁREZ, D.: "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en TÉLLEZ, M. (comp.), *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*, Buenos Aires, Novedades Educativas Ediciones, 2000, pp. 95-138.

⁷⁰⁵ RICOEUR, P.: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 16.

Cuadernos y diarios pedagógicos constituyen un soporte de sistematización, conservación y difusión de las prácticas y experiencias particulares y locales, impregnadas de sentidos muy específicos y contextualizados, que permiten ser legitimadas con su puesta a disposición de una colectividad. Son las experiencias contadas de una cotidianidad de enseñanza, diseñadas e implementadas por maestros que recrearon en su momento una actividad escolar dándoles sentido, organizándolas y contándolas.

Estos textos se encuentran contextualizados en un marco social, cultural, geográfico, histórico, institucional y político concreto, donde los maestros que los protagonizaron convierten en público sus historias escolares y saberes docentes, dotándolos de significados culturales y sociales que difícilmente serían apreciables desde una fuente oficial.

Estas narraciones se caracterizan porque: “(...) a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarias, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios, no se alejan de las ansias de transformación de las vidas concretas de la gente”⁷⁰⁶.

Todas estas fuentes materiales asociadas a la Historia de la Educación son un testimonio que permiten la interpretación, construcción y recreación de situaciones de la vida escolar de la época a la que pertenecieron.

⁷⁰⁶ LARROSA, J.: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 26.

Como documentos escritos, son piezas clave portadores de una colección de experiencias de formación, comprensiones, prácticas e intercambios que explican y dan continuidad a la profesión de maestros⁷⁰⁷. Las historias escolares que quedaron reflejadas en los cuadernos de prácticas constituyen un material extraordinario para conocer sus experiencias pedagógicas y saber lo que hacían, pensaban y sentían las personas que habitaban la escuela.

Con ellos podemos comprender la actividad escolar de un momento específico en la trayectoria formativa del maestro, siendo materiales con alto valor pedagógico y muy potente que se ponen a disposición de los futuros maestros en su período de formación y que pueden servir para completar su formación inicial como profesionales de la Educación⁷⁰⁸. Son un testimonio de gran parte del saber pedagógico que han producido los maestros en su labor docente cotidiana en los que interpretan su experiencia escolar y sus prácticas de enseñanza en el día a día de la escuela. Por este motivo constituyen importantes fuentes para investigar en Historia de la Educación, puesto que ofrecen miradas diferentes de la escuela dejando constancia de los hechos y acontecimientos que han tenido lugar dentro de ella⁷⁰⁹. Más concretamente:

- Reflejan las prácticas pedagógicas de los maestros de otras épocas.
- Enseñan a interpretar el contexto escolar desde el punto de vista de sus protagonistas en un espacio y tiempo histórico específicos.
- Permiten recuperar modos de enseñar de otros maestros y aspectos de la formación docente centrados en la indagación pedagógica de las escuelas a las que pertenecieron.

⁷⁰⁷ HUBERMAN, M. THOMPSON, C.L. y WEILAND, S.: *Op. cit.*, p. 1998.

⁷⁰⁸ BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J.: *Op. cit.*

⁷⁰⁹ SUÁREZ, D. H.: “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (comp.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Buenos Libros, 2008, pp. 193-214.

- Son dispositivos de trabajo claros, comprensibles, accesibles y legibles, fáciles de interpretar que pueden ser utilizados en la elaboración de estrategias de investigación pedagógica.
- Constituyen fuentes para la investigación que ponen a disposición tiempos, espacios y formas de trabajar que permiten a los maestros actuales, mostrar, reflexionar y debatir acerca de lo que ocurría en la escuela de otro tiempo, en la formación de maestros de otras épocas y contribuir a la propia formación profesional de futuros maestros.

Sin embargo, existe una limitación para la difusión de estos objetos de la escuela y es que resulta complicado que puedan ser rescatados para su análisis e interpretación.

De esta forma, documentar la práctica escolar desde lo no documentado, implica que en muchas ocasiones se pierdan la claridad y precisión de sus formas, perdiéndose oportunidades muy valiosas que podrían aflorar los saberes pedagógicos de maestros.

Son muchos los instrumentos y fuentes que ofrecen la posibilidad de investigar sobre las formas de enseñar en escuelas de otros tiempos, pero lo que se consigue con la utilización de estos cuadernos como recursos para recuperar la memoria de la escuela es evocar los recuerdos mediante impresiones de palabras escritas por el propio protagonista, rescatar del pasado las diversas e irrepetibles experiencias vividas en la escuela y las sutiles comprensiones pedagógicas construidas por el maestro en su tiempo. Estos documentos serán los que recreen las otras historias de la enseñanza de la escuela y de los contenidos del currículum no oficial. Son testimonios y relatos que dan significado al haber vivido estas experiencias, acontecimientos escolares que, al haber reflexionado sobre ellos, han permitido construir significaciones pedagógicas y les han otorgado un valor formativo. Los relatos pedagógicos escritos por maestros son una interpretación acerca de lo vivido por ellos que permiten además interpretaciones

futuras. Y es este el motivo por el que la documentación de las experiencias pedagógicas a través de la narración genera oportunidades para proponer interpretaciones de carácter alternativo, con el fin de proporcionar nuevas formas de intervenir en las escuelas futuras.

Son elementos materiales que constituyen un patrimonio de la escuela por su cualidad para explicar lo que acontece en ella, y por el potencial que poseen para la recuperación de la memoria pedagógica. Por ello, con el estudio de estos cuadernos podremos llegar a conocer las experiencias profesionales del maestro, sus dificultades e inquietudes, sus deseos y sus logros.

De esta manera, se pone de manifiesto la experiencia pedagógica que el maestro adquirió en la escuela rural donde llevó a cabo parte de su formación en los años cincuenta: una escuela unitaria de la provincia de Málaga.

El saber reflexivo del maestro que ha quedado reflejado en los cuadernos, permite mostrar una dimensión particular de los escenarios escolares característicos de estos años, que de otra manera no se hubiese podido reproducir.

Cuando narraba sus experiencias pedagógicas elegía los aspectos que le parecían más relevantes, obteniendo como resultado la secuenciación de los momentos de una Historia de la Escuela desde lo particular. Con las decisiones tomadas por el maestro como narrador, el relato logra transmitirnos el sentido que el autor otorgaba a sus vivencias en la escuela, a través de sus interpretaciones pedagógicas acerca de lo que en ella iba sucediendo. Relatos de experiencias con una significación pedagógica contruidos por el maestro en torno a los escenarios, prácticas y personajes que

formaban parte del espacio de la escuela⁷¹⁰. Cabe entonces cuestionarse: ¿Cómo construía los saberes pedagógicos cuando llevaba adelante sus prácticas y reflexionaba sobre ellas?

Esta cuestión justifica la necesidad de la elaboración de los cuadernos de prácticas, que implicaba seleccionar los acontecimientos vividos durante la jornada escolar, configurándolos como una unidad con sentido y significado propios, dotándolos de un argumento con significado evitando que fuese la narración de un conjunto de experiencias dispersas y sin relaciones entre ellas⁷¹¹. Y es que las competencias prácticas del maestro no estaban hechas únicamente a partir de saberes formalizados, sino que también eran necesarios esquemas de la puesta en práctica de estos saberes. Schön considera que el maestro adquiere sus competencias prácticas cuando es capaz de conciliar las inseguridades que acontecen en su oficio⁷¹². Se refiere al concepto de reflexión como un proceso mediante el cual el maestro aprende a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente⁷¹³.

Cuentan sus prácticas pedagógicas, las estrategias de enseñanza que adoptaron en cada momento, los pensamientos y emociones evocadas en el transcurso de muchas horas de actividad en la escuela. Hablan de ellos mismos, de sus comienzos, de las dificultades y de la forma en que desarrollaron su labor. Igualmente muestran sus sueños y aspiraciones con relatos no documentados oficialmente de la construcción escolar del currículum. Son el saber hacer de la escuela que los posicionó como profesionales que

⁷¹⁰ RICOEUR, P.: *Op. cip.*

⁷¹¹ RICOEUR, P.: *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Buenos Aires, Docencia, 1994.

⁷¹² SCHÖN, D.: *Op. cip.*

⁷¹³ MARCELO, C.: “Aprender de la experiencia: formación de profesores para una enseñanza reflexiva. Enseñar a pensar a través del currículum escolar”, en *Actas de las II Jornadas de estudio sobre Estrategias de Aprendizaje*, Barcelona, Casals, 1991.

desarrollaban los contenidos prescritos dotándolos de la subjetividad del contexto social que les rodeaba desde una sutil percepción.

Los relatos de maestros son una oportunidad para conocer las prácticas individuales y colectivas del contexto que reconstruyen y de las estrategias que adoptaron para lograr los aprendizajes del grupo de alumnos del que eran responsables. Nos hacen partícipes de momentos muy importantes de sus propias vidas, momentos que nos confiaron, sus impresiones, el papel de la escuela en esa sociedad en la que se encontraban inmersos, el de su localidad, su pueblo, los criterios de intervención adoptados que, aunque con unos recursos limitados, perseguían las buenas prácticas de enseñanza, sus formas de evaluar a los alumnos e incluso a ellos mismos. Estamos, pues, frente a relatos de saberes que habrían quedado silenciados⁷¹⁴ y que permiten que se pueda trabajar con los significados producidos, ubicados en los procesos sociales e históricos donde acontecieron, que se puedan contrastar con otros saberes e interpretaciones a la vez que se dispone de ellos para incorporarlos a la transformación de la práctica y de la propia escuela.

Siguiendo a Gimeno Sacristán, la formación del maestro orientada desde la reflexión se llevó a cabo desde dos líneas de acción complementarias: por un lado, se trataba de dotarle de instrumentos que le sirvieran de apoyo para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas y complicadas que se le pudieran presentar y por otro, se intentaba implicar al maestro en tareas de comunicación intersubjetivas, es decir, que la educación pudiera servir para interpretar el significado de

⁷¹⁴ GUDMUNDSDOTTIR, S.: “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”, en Mc EWAN, H.; EGAN, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998, pp. 52-71.

los elementos de la vida cultural y social, dando a la escuela la posibilidad de conectar el saber intelectual con la realidad social con la que debía mantener estrechas relaciones⁷¹⁵.

Con la elaboración de estos cuadernos el maestro tutor promovía la reflexión sobre la acción propia del futuro maestro además de trabajar su hábito de autoevaluación.

Una característica propia de los cuadernos de prácticas de maestros de otras épocas, es que no responden a la estandarización de la información que se registra en ellos. La información que proporcionan, viene cargada de datos poco sistematizados, muy ricos y sensibles, adecuados para ofrecer sugerencias pedagógicas y como ejemplos de toma de decisiones en ambientes de diversidad, complejidad y escasez de recursos.

Son documentos que no se ajustan a la gestión burocratizada de la escuela ni al encorsetamiento de la normativa vigente en el momento de su elaboración, pero que permiten indagar sobre los saberes prácticos o saberes de experiencia que el maestro fue adquiriendo, produjo y recreó durante su período de formación.

El análisis de las anotaciones hechas por el maestro en prácticas sobre sus observaciones acerca de lo acontecido en el aula, permite conocer el desarrollo de lo ocurrido, su organización, las prácticas llevadas a cabo por el maestro tutor, la organización de los espacios, los tiempos, la disciplina... Es una representación de la escuela desde dentro.

⁷¹⁵ GIMENO SACRISTÁN, J.: El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores, Madrid, Educación y Sociedad, 1983, pp. 203-231.

Todo ello nos conduce al planteamiento de las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las situaciones prácticas que han generado saberes pedagógicos que el maestro en su período de observación identificaba como significativas? ¿Cómo organizaba el maestro las situaciones teóricas asociadas al saber hacer y eran transformadas en el aula en saber decir?

Lejos de patrones preestablecidos, los cuadernos contienen una colección de experiencias pedagógicas capaces de contar lo que ocurre con las personas que habitan en las escuelas. Poseen un enorme potencial para reconstruir la memoria pedagógica, por lo que su recuperación y difusión, evitará que se diluyan aspectos no documentados de la práctica escolar, ofreciendo una información inédita susceptible de ser transmitida en el proceso de formación de futuros maestros, con el consiguiente fortalecimiento de la identidad de la escuela.

Los cuadernos de prácticas son un instrumento que ha permitido el análisis de la gestión de clase en un aula de la escuela unitaria número uno de Cártama. Precisamente, poder disponer de ellos facilita el estudio de las actividades que desarrollaba el maestro tutor relacionadas con la planificación, la organización y la intervención durante la acción. Se ponen de manifiesto la habilidad del maestro para relacionarse con los alumnos en la gestión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula, el manejo de la clase, su dirección en lo relacionado con el comportamiento de los alumnos, el establecimiento de normas, la forma de dar sus clases, la preparación de las lecciones para cada clase y los recursos y técnicas utilizados para facilitar la enseñanza, entre otros aspectos. ¿De qué otra manera se podría haber podido reproducir esta situación? ¿Qué otro dispositivo habría registrado con tanta legitimidad lo que en esa escuela acontecía?

Siguiendo a Nault, los elementos anteriormente mencionados se pueden situar en el tiempo, en tres momentos diferentes: antes de la acción (fase proactiva), durante la acción (fase activa) y después de la acción (fase retro-activa). Ubicar las acciones en momentos diferentes obligaba al maestro a la reflexión sobre actos pasados, a la toma de conciencia sobre los esfuerzos que habría de realizar en sus actos futuros y a la reflexión en el instante en que se estaba llevando a cabo la acción. El maestro que se encontraba en su etapa de formación inicial, requería un proceso de inserción y de aprendizaje, mediante el cual iba adquiriendo capacidades y destrezas que le permitían entrar en otras fases más avanzadas. La primera es la fase de observación, mediante la cual el maestro en formación se inserta en el aula y comienza a observar a su maestro tutor, a entenderle, a analizar su forma de trabajar⁷¹⁶.

El primer contacto con el aula supone una fuerte experiencia emocional y duradera para la mayoría de los maestros en formación, que pasan por una serie de etapas. En un primer momento, prevalecen los intereses de supervivencia, tales como conseguir el control de la clase; después, adquieren mayor importancia las situaciones relacionadas con los métodos de enseñanza, los recursos y los métodos y, por último, la preocupación se centra más en los aprendizajes e intereses de los alumnos⁷¹⁷.

La observación directa por parte del futuro maestro de la disposición, la conducta, el talante y los gestos que el maestro tutor llevaba a cabo en la gestión del aula, le permitirían tomar conciencia de la forma de trabajar que tendría que poner en práctica en su futura profesión. La gestión de la clase se debe entender como el conjunto

⁷¹⁶ PASCUAL SUFRATE, M. T., PONCE DE LEÓN ELIZONDO, A., GOICOECHEA GAONA, M. A., TORROBA SANTA MARÍA, M. T. y FERNÁNDEZ ARMESTO, M. L., *Prácticum: Orientaciones para el plan de prácticas de la diplomatura de Maestro*, Logroño, Universidad de la Rioja, 2010.

⁷¹⁷ FULLER, F.F. y BOWN, O.H.: "Becoming a teacher", en RYAN, *Teacher Education*, Chicago, University Press, 1975.

de actos pensados y secuenciados que hacía el maestro para producir los aprendizajes en sus alumnos.

Al leer los documentos narrativos, se encuentran indicios que garantizan que el autor de los mismos ha estado allí y actúa como narrador e historiador, por lo que se le otorgan un plus de legitimidad y validez⁷¹⁸. En los textos que el futuro maestro escribió en sus cuadernos, se puede apreciar que:

- Poseen un carácter descriptivo y de diálogo. El maestro expresa lo que percibe dentro del aula, describiendo las condiciones ambientales y espaciales. En ocasiones, aprovecha para registrar las cuestiones que tienen lugar en el desarrollo de la clase que imparte y que le permiten interactuar con los alumnos.
- Elige los adjetivos para dar fuerza a los mensajes que transmite y recurre a los sustantivos cuando quiere llevar a cabo clasificaciones.
- En las narraciones se observa la temporalidad derivada del uso de los verbos. Cuando escribe en primera persona, lo hace como testigo de lo que acontece en el aula. Se refiere al mismo tiempo a quién escribe y al protagonista de la experiencia que está teniendo lugar en ese momento. Es una muestra de su proceso individual en la enseñanza, de su forma de organizar, conocer y aprender. Se trata de una voz en primera persona que manifiesta su compromiso con los alumnos.

⁷¹⁸ SUÁREZ, D. H.: “Docentes, narrativa e investigación educativa”, en SVERDLICK, I (comp.), *La investigación educativa*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2007, pp. 71-110.

Estos textos son escritos desde la libertad de las intenciones del que reflexiona, de lo que el maestro quiso contar. Esta facultad es precisamente la que los convierte en un material especialmente dotado de significados, caracterizados por:

- Estar muy marcados por lo peculiar, susceptibles de conservación, transmisión y continuidad.
- Ser capaces de explicar cómo se hizo desde el maestro que lo cuenta y vivió la experiencia.
- Estar producidos a modo de reflexión sobre el desarrollo mismo de la escuela, sobre las formas de pensar, percibir y actuar en función de las experiencias.
- Ser prácticos, ya que pueden servir para orientar otras acciones y decisiones de futuros maestros que, aunque se encuentren alejados de la situación por pertenecer al pasado y ser historia, puedan hacerla propia desde la generalidad.

Cada uno de estos componentes tienen sentido si se integran en las narraciones que los contemplan, pues no se trata solo de contar sensaciones, ni acciones, ni tampoco exclusivamente reflexiones, sino que se trata de dar una continuidad a los hechos acontecidos en una escuela que expliquen desde vivencias y acontecimientos concretos, lo que ha tenido un sentido particular para el maestro.

“Un día en la vida de una clase es una trama muy texturada, un aprendizaje compartido, un conglomerado de temas urgentes”⁷¹⁹. Y es que el trabajo diario de

⁷¹⁹ GUSSIN PALEY, V.: “Otra voz en el aula”, en Mc EWAN, H. y EGAN, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Agenda Educativa, 1998, p. 142.

enseñar plantea dificultades que hay que solucionar y que no se encuentran previstas por las normas administrativas. En las escuelas unitarias españolas, en la época que se estudia, los años cincuenta, el maestro se enfrentaba a diario con numerosos impedimentos que debía solventar. ¿Qué hacía el maestro para enseñar? Los saberes del maestro, no aparecen de forma explícita, ni quedan plasmados en manuales teóricos susceptibles de transferencia. Son formas de trabajar que están implícitas en las prácticas que se realizaban a diario en el aula. Así mismo, el maestro es un sujeto reflexivo, poseedor de ideas, concepciones y actitudes, que toma decisiones, es reflexivo, tienes creencias y genera rutinas propias para su desarrollo profesional. Los pensamientos del maestro guiaban y orientaban su conducta⁷²⁰, por ello, las prácticas de enseñanza fueron una gran oportunidad para que el maestro se iniciara en la profesión, reflexionara sobre la enseñanza, el aprendizaje y su profesión, comenzando a desarrollar el conocimiento didáctico del contenido⁷²¹. Estas prácticas no solamente contribuyeron a su formación sino también pudieron ser un buen medio para poder desarrollar la componente dinámica de su conocimiento profesional. En este sentido, la elaboración de su cuaderno de prácticas fue un elemento más que le ayudó a reflexionar sobre sus experiencias, a detectar problemas pudiendo aflorar sus creencias y concepciones sobre los distintos elementos que intervenían en el proceso educativo. Este método es una técnica de metodología cualitativa basada en las anotaciones realizadas por el maestro. Nos encontramos con anotaciones de carácter pre-instructivo, que son las relacionadas con la planificación de la lección y las de carácter post-instructivo, que se refieren a la descripción del desarrollo de la clase.

⁷²⁰ Véase más sobre el paradigma del pensamiento del profesor en VILLAR, L.M.: *Conocimiento, creencias,...*, Op. cit, pp.197-224; MARCELO, C.: *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.

⁷²¹ ZABALZA, M.A. y MARCELO, C.: *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*, Sevilla, GID, 1993.

El cuaderno del período de observación, está situado en un contexto curricular que nos aproxima a la realidad de esa escuela. Para su estudio hemos realizado un análisis cualitativo sobre el mismo, partiendo de la consideración de la existencia de distintas unidades de información, en forma de declaraciones que figuran en él con sentido y significados independientes. A continuación, hemos categorizado esas unidades de información, construyendo una tabla que, a modo de inventario, nos ha permitido identificar los asuntos que más preocuparon al maestro, teniendo en cuenta que el maestro en prácticas registraría en su cuaderno los aspectos más relevantes, aquellos a los que confirió mayor importancia. De hecho, en una de las anotaciones, así lo hizo constar: “Mucho más podría decir que lo que he observado en la escuela en los días que he ido a ella, pero no quiero hacer esta memoria demasiado extensa”.

CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
I. LA ESCUELA DESDE DENTRO	<ul style="list-style-type: none">• Características del edificio• Dotación del aula• Condiciones higiénicas
II. ORGANIZACIÓN DEL AULA	<ul style="list-style-type: none">• Organización de los espacios• Número de alumnos
III. LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none">• Comportamiento• Reflexiones sobre ellos• Hábitos de trabajo
IV. EL PROCESO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none">• Métodos• Resultados
V. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none">• Agrupamientos• Ritmos de la clase• Actividades• Atención a la diversidad
VI. CONTROL DE LA CLASE	<ul style="list-style-type: none">• Orden y disciplina
VII. RECURSOS	<ul style="list-style-type: none">• Libro, materiales apoyo
VIII. LA PROFESIÓN DE MAESTRO	<ul style="list-style-type: none">• Reflexiones
Tabla 30. Categorías sobre las unidades de información realizadas en el cuaderno de prácticas de Alejo García Elaboración propia.	

A continuación, trataremos las categorías establecidas haciendo referencia a las distintas observaciones que aparecen en el cuaderno en forma de declaraciones escritas por el maestro Alejo García.

En primer lugar, encontramos la categoría referida a *la escuela por dentro*:

El edificio escolar, estaba enclavado en el número 38 de la calle Generalísimo Franco, de la villa de Cártama. Era un inmueble viejo y deteriorado de dos plantas que en la primera albergaba la vivienda de los maestros y en la segunda, la unitaria de niños y de niñas que se encontraban separadas. En su tiempo fue construido para almacén o pajar. El suelo era de ladrillos muy antiguos, lo que resaltaban la desigualdad del piso. Había pupitres bipersonales, algunos bancos corridos y muy escaso material. El techo era a dos aguas. La escuela unitaria nº 1 de Cártama ha quedado perfectamente descrita por el maestro en sus cuadernos. Falta de condiciones higiénicas, un aula con poca luz, llena de polvo, triste y desalentadora⁷²². El maestro observó el aula haciendo referencia al *espacio físico*, atendiendo a las características de sus principales parámetros físicos, las dimensiones, la estética, la distribución física de los recursos, la funcionalidad de la misma, la luz, etc.: “Los techos dejan al descubierto las vigas y por algunas rendijas se ve la luz y cuando llueve entra el agua. Los suelos son de ladrillos muy antiguos, a veces, con hoyos y muchos remiendos que resaltan aún más la desigualdad del piso”.

Su punto de vista era dejar constancia de la evaluación del espacio para analizar su grado de funcionalidad con respecto a las distintas actividades que debía acoger, así como su estética y calidez:

“Me dice el Sr. Maestro que todos los años blanquean la escuela y le dan un repaso, pero tan ligero y mal hecho que a los pocos días todo vuelve a quedar lo mismo. Este local fue construido, en su tiempo, para almacén o pajar y, por lo tanto,

⁷²² HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.: “La escuela rural ...”, *Op. cit.*, pp. 113-136.

no reúne ninguna de las condiciones higiénicas o pedagógicas que debe tener una escuela”.

La historia y la memoria pueden reconstruir la realidad y la imagen del espacio escolar como:

“Lugar o escenario en que se llevó a cabo la educación formal. La escuela sería, desde esta perspectiva, una especie de taller que reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros”⁷²³.

La escuela era poco acogedora, incómoda y muy austera y esto tenía que influir en la actividad diaria:

“Las arquitecturas, según se ha dicho repetidas veces, no son simples espacios neutros en los que se vacía mecánicamente la educación formal, sino escenarios con una definida semántica cultural que educa silenciosamente. En otro orden de cosas, las construcciones escolares son, más allá de los registros individuales, verdaderos templos del saber y símbolos ejemplares de toda la comunidad. (...) Los edificios escolares registran en sí mismos contenidos y valores de memoria, y ellos son al tiempo inductores de influencias duraderas en las memorias de los actores que vivieron bajo el cobijo de sus muros”⁷²⁴.

⁷²³ ESCOLANO BENITO, A.: “Más allá del ...”, *Op. cit.*, p. 230.

⁷²⁴ ESCOLANO BENITO, A.: *Ibid.*, pp. 16-17.

Podemos encontrar una descripción de la misma, cuando elaboró una “Práctica de Enseñanza” bajo el título “Período de Observación” el lunes 6 de octubre de 1952, en la que el maestro destacó las deficientes condiciones físicas generales que presentaba:

“Al entrar el primer día en la clase observo que el local de la escuela que me ha sido asignada no reúne ninguna de las condiciones principales e higiénicas que debe tener toda aula escolar.

Tiene mala orientación pues está situada de N. a S. Ventilación deficiente lo mismo que la iluminación pues, aunque tiene cinco ventanas, (dos en la cara lateral izquierda, dos en la derecha y una al frente) son relativamente muy pequeñas.

El suelo no está embaldosado con mosaicos como sería necesario para su fácil limpieza, sino que lo está con ladrillos que, bien por su antigüedad o por no estar bien cocidos, desprenden tanto polvo que pronto se vicia la atmósfera. Casi imposible se me hace creer como el maestro de esta escuela D. Francisco Romero Martín puede vivir en esta atmósfera siempre viciada a pesar de su limpieza constante.

La clase tiene 15,50 mts. de largo, 4 mts. de ancho y 3 mts. de altura que supone una capacidad de 186 m³.

Tiene la sala de clase una sola puerta que da a una escalera, por la que se sale a la calle, pasando por la casa del Maestro”.

El espacio del aula como una construcción escolar, es capaz de expresar determinados discursos más allá de su materialidad. Es un elemento muy significativo del currículum, ya que además de albergar las formalidades académicas, está dotada de significaciones y transmite, junto con los elementos que la ocupan, una gran cantidad de estímulos y valores que contribuyen a la imposición de las normas que organizan el

funcionamiento y la disciplina dentro de ella. Escolano Benito⁷²⁵ afirma que el espacio-escuela no es sólo un “contenedor” donde se ubica la educación institucional, más bien, podemos considerarlo un escenario diseñado desde una dimensión formal, en el que se sitúan los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un determinado repertorio de acciones.

Las relaciones se constituyeron en un lugar compartido en el que se aprendió a escuchar, leer y escribir, y en el que se fraguaron sociabilidades duraderas. Mesas, bancos y pupitres introdujeron geometría en las aulas y disciplina e higiene en los cuerpos⁷²⁶. Así dejó el maestro constancia de ello:

“En todos los pupitres hay dos tinteros menos en los pequeños que, por ser para los niños de menos edad, escriben con lápiz. En el fondo de la clase hay una mesa, para el Maestro, que debe de ser del mismo año que los pupitres por lo vieja que está”.

El espacio en que se movían los alumnos y se construían los aprendizajes transmitía además mensajes silenciosos, continuados, implícitos, y por ello muy potentes y sumamente efectivos. Este entorno físico, a pesar de ser falto y pobre de recursos, comunicaba y transfería valores, era un firme transmisor silencioso de mensajes que los alumnos percibirían de forma más o menos consciente. La ambientación del aula debía ser muy pobre. El maestro se refería a la dotación de recursos de la escuela de esta manera:

⁷²⁵ ESCOLANO BENITO, A.: *Tiempos...*, *Op. cit.*, p. 183.

⁷²⁶ ESCOLANO BENITO, A.: “La mirada arqueológica sobre la escuela”, *Pensar y sentir la escuela: I jornadas de patrimonio histórico educativo*, Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, (231-232), 2012, p. 8.

“El material que he visto en la escuela también es francamente malo. Hay cinco bancas de esas antiguas, de cuatro asientos, sin respaldo y con el tablero muy inclinado”.

“Hay, además nueve pupitres bipersonales, ya rotos y arreglados, pues se ve que son muy antiguos y unos bancos también viejos y con piezas de repuesto. El sillón, la mesa y el armario, también son malos. El armario es insuficiente para las necesidades de la escuela y por su construcción se ve que más que armario, es una de esas rinconeras antiguas que tenían muchas familias para guardar tazas, platos y cacharros de cocina”.

“A la derecha está el caballete con la pizarra y detrás de ésta, otro antiguo mueble que es el armario, estrecho y alto con puertas de cristal en donde los niños guardan sus trabajos y sus materiales. A la izquierda de la mesa del maestro hay una pizarra mural de color negro. Detrás y a la izquierda de la mesa hay un cuadro de la Inmaculada. En el lateral izquierdo hay un Crucifijo, un cuadro del Generalísimo Franco y otro cuadro con una Oración a España. Frente a esto en el otro lateral (derecho) hay otra pizarra mural negra”.

En cuanto a *la organización del aula*, el maestro dejó constancia de que el aula estaba diseñada de manera rígida y uniforme, con mesas en hileras y orientadas hacia la mesa del maestro. Los alumnos no contaban con espacio personal y no tenían libertad de movimiento. El espacio del aula era además una herramienta didáctica que determinaba las relaciones, condicionando el currículo. La disposición del espacio y el mobiliario del aula configurados como lugar para el aprendizaje, fueron igualmente un aspecto observado en diferentes ocasiones. Los sectores del aula estaban adecuadamente identificados y se encontraban ordenados. Como escribió el maestro, apenas había sitio para pasar:

“Como el local es estrecho, queda entre las bancas y la pared (por un solo lado) un pasillo de menos de un metro por donde hay que pasar al salir o entrar de la escuela.”

“Estas bancas ha de ponerlas el maestro unas juntas con otras, a fin de que puedan servir de respaldo, a excepción de la última como es natural.”

La investigación pedagógica ha puesto de manifiesto que el espacio escolar es una importante variable de organización que contribuye a facilitar o limitar el desarrollo de los modelos didácticos⁷²⁷.

Los *alumnos* sufrían las carencias de la escasez de recursos propia de la escuela rural en esos años. El bajo rendimiento escolar y el abandono masivo estaba generado por las condiciones del contexto, siendo las perspectivas y expectativas de los padres y de los propios alumnos en relación al futuro muy inciertas:

“Otros niños dejan de asistir algunos días a la escuela y los que más faltan, por muy listos que sean, no llegan nunca a aprender mientras que aquellos de escasa capacidad mental, pero con grandes deseos de aprender y sin faltar en absoluto a las clases, ocupan los primeros puestos”.

La escuela unitaria recogía al alumnado proveniente de núcleos muy reducidos de población como cortijadas y viviendas diseminadas por el campo. Se trata de una población muy dispersa, familias que, aunque mostraban interés por los procesos educativos de sus hijos, padecían unas condiciones socio laborales y culturales que

⁷²⁷ MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: “La organización del espacio escolar: el equipamiento y los recursos materiales”, en *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos*, Madrid, Universitas, 2001, p. 257.

dificultaban tener unas expectativas elevadas sobre el valor de la educación como garantía de un futuro personal y profesional más próspero:

“Los niños desinteresados de los que he hablado antes, nunca o casi nunca acertaban a las preguntas que el Maestro les hacía, mientras que aquellos, con deseos ardientes de aprender, no quitaban la vista del Maestro para mejor comprender la explicación, conocían enseguida la lección”.

El *proceso de aprendizaje* utilizado, se basaba en un *método de trabajo continuado* que favorecía la formación de los alumnos, permitiendo que el maestro pudiera conocerlos tanto a nivel individual como grupal:

“Cuando terminó la explicación de la circunferencia, el Maestro empezó por preguntar y explicar las plantas y sus partes:

Qué es un vegetal. Clases de vegetales. Partes de un vegetal. La raíz, el tallo, las hojas, las yemas y los frutos.

Para esta explicación el maestro había preparado varias plantas que los niños mismos habían traído”.

El hecho de que los alumnos tuvieran que trabajar solos en algún momento de la jornada escolar, mientras el maestro se dedicaba a algún grado en particular, aumentaba el sentido de responsabilidad y la autonomía. Sin embargo, la autonomía no significaba que los alumnos tuvieran que ser autodidactas. Necesitaban del apoyo del maestro, siendo guiados, atendidos e informados para conseguir que hicieran su trabajo adecuadamente. Se trataba de una autonomía que se iba adquiriendo de forma progresiva, pues

dependiendo de la edad requerían de una mayor atención por parte del maestro, dependiendo de la capacidad de decisión y de iniciativa⁷²⁸:

“El grado primero y el segundo escriben una lección del libro y el grado tercero está aprendiendo la lección de los números decimales que les explica el Maestro, y para lo cual tiene en el encerado operaciones de los distintos órdenes que los alumnos resuelven después de haber escuchado la explicación.

Resueltas todas las operaciones que hay en la pizarra, el profesor invita a los alumnos a que pongan ellos mismos los datos de las operaciones y otros hagan las soluciones.

En este momento, acaban casi todos de escribir y mientras el grado tercero está con su trabajo, el profesor da de leer al grado de iniciación, al primero dicta algunas cuentas y al segundo propone problemas sencillos que se resuelven por suma, restas o amabas combinadas.

Es ahora el grado tercero y segundo los que leen y mientras el grado de iniciación escribe las cifras que el maestro ha puesto en el encerado, el primero escribe de dos en dos hasta cien. Lee el grado primero, escribe problemas el segundo y el tercero hace nuevos problemas”.

En cuanto a la *organización de las enseñanzas* dentro del aula, el maestro se servía de los *agrupamientos* para ello. La diversidad del grupo tan heterogéneo, hacía que el maestro no fuera el único poseedor del conocimiento, ni la única persona de

⁷²⁸ BOIX TOMÁS, R.: Estrategias y recursos ..., *Op. cit.*

referencia a la que los alumnos pudieran acudir para pedir ayuda, sino que los compañeros más mayores o bien, los más adelantados podían asumir este rol igualmente, cumpliéndolo de forma positiva cuando los alumnos menores u otros necesitaban ayuda. “Todos aprendemos de los que son diferentes a nosotros y de los que son semejantes a nosotros. La madurez, por ejemplo, se alcanza, parcialmente, viviendo con quienes son más maduros que nosotros o teniendo responsabilidades sobre otros que son menos maduros que nosotros”⁷²⁹. Esta forma de proceder promovía, además del aprendizaje cognitivo, un aumento de la autoestima y de la confianza de los alumnos. La dinámica de trabajo favorecía el conocimiento entre ellos y su aceptación. Hay que tener en cuenta que por las características del contexto, en el pueblo se fomentaban las relaciones entre los niños, que estaban acostumbrados a compartir experiencias también fuera de la escuela desde pequeños, por lo que los agrupamientos del aula eran grupos naturales, muy cercanos a la realidad de las relaciones que se daban fuera de la escuela. Estaban acostumbrados a la heterogeneidad en las relaciones sociales. Los sesenta alumnos de esta escuela rural, estaban acostumbrados a convivir, debiendo aceptar un conjunto de reglas, normas y rutinas, tolerando las diferencias, aceptando los problemas y necesidades de sus compañeros.

La existencia de cuatro grados en la clase proporcionaba al maestro las siguientes ventajas:

- Los alumnos más pequeños tratarían de imitar las formas de comportamiento y de trabajo de los más mayores, contando con un apoyo adicional para realizar sus tareas. Además, tenían la oportunidad de actuar como oyentes de lecciones más avanzadas por estar en el espacio del aula, exponiéndose a unos niveles de conocimiento más elevados.

⁷²⁹ FABER, CH. y SHEARRON, F.: *Administración escolar. Teoría y práctica*, Paraninfo, Madrid, 1974, p. 82.

- La cooperación, armonía y compromiso contenidos en la organización y los métodos de enseñanza, son habilidades que se afianzan y de gran valor en la vida. Esta forma de integración en el grupo clase como miembros de un equipo de trabajo evitaba conflictos y problemas de disciplina entre ellos.

En ocasiones, el maestro formaba grupos suprimiendo las barreras artificiales existentes de los niveles o grados, facilitando así avanzar en el aprendizaje en función de los ritmos particulares y poniendo el máximo énfasis en la enseñanza individualizada. Formaba grupos de alumnos de acuerdo con el nivel de conocimientos que poseían sobre una determinada materia sin tomar como referencia el grado, donde cada uno de ellos debía trabajar a su ritmo. Cada alumno podía seguir su propio ritmo de trabajo guiado, siendo evaluado por comparación con su situación de partida, pero no en función de las expectativas que se tuvieran sobre el grado⁷³⁰:

“Las clases de dibujo son generales. El Maestro pone a cada grado un dibujo apropiado, explicando antes lo que deben observar los niños para representarlo con la mayor exactitud posible. Los grados tercero y cuarto suelen hacer también dibujos copiando del natural, (una hoja, una flor, o cualquiera de los objetos que hay en la escuela.

Los trabajos manuales también se hacen al mismo tiempo por todos los grados, claro está que con arreglo a la capacidad de los niños. Así, los pequeños, generalmente, recortan en papel, o pasan un lápiz a través de una cartulina que representa un objeto o figura determinada, etc.

⁷³⁰ ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J.: *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*, Barcelona, Grao, 1998.

Tampoco descuida el maestro las canciones. Todos los días se canta alguna canción. Los niños de Cártama saben muchas canciones aprendidas en la escuela”.

Por lo que se refiere a los *ritmos de la clase*, observamos que el maestro en prácticas no recogió la unidad de tiempo de enseñanza. La práctica diaria en el aula se llevaba a cabo en función de las actividades a desarrollar sin distinción de tiempos exactos. Parece que los tiempos vendrían marcados únicamente por la jornada escolar como unidad pedagógica temporal y, dentro de esta, en función de los ritmos de trabajo de los alumnos. En este sentido, la organización del proceso de enseñanza estaría enfocada al resultado final como producto de la jornada completa más que al fraccionamiento en horas⁷³¹.

El tipo de *actividades* que se desarrollaban en la escuela venían condicionadas por el contexto. En la escuela rural hay un mayor contacto con la naturaleza que el maestro utilizaba como recurso didáctico, bien saliendo de excursión o bien, mostrando como ejemplos plantas o recursos aportados por los alumnos.

Observamos que, en el aula, a pesar de la escasez de recursos y de la falta de espacio, los alumnos están en movimiento, pero hay orden. Y podemos decir que había orden porque el maestro había alcanzado la meta prevista. El maestro en prácticas hizo constar que, tras las preguntas del maestro tutor al hacer un dictado titulado “Las

⁷³¹ En este sentido, A. Husti, hace una revisión de la jornada escolar y el curso, manteniendo que “el sistema de yuxtaposición de una hora de clase tras otra revela que la jornada escolar no está considerada ni construida como una entidad pedagógica, biológica, psicológica y social, puesto que el único parámetro que se administra es la hora. Aplicando al dominio de la enseñanza la implacable lógica de Aristóteles, según la cual, «el todo no es igual a la suma de las partes», se evidencia que el efecto acumulativo de 5 a 6 horas de clase separadas no equivale a la jornada escolar, si por ésta se entiende la unidad temporal de enseñanza y aprendizaje”. En HUSTI, A.: “Investigaciones y experiencias: Del tiempo escolar uniforme a la aplicación móvil del tiempo”, *Revista de Educación*, 298, 1992, pp. 271-305.

viviendas” y habiendo explicado cómo vivían los hombres primitivos, los alumnos respondían correctamente. Con ello, verificaba el progreso en el aprendizaje y los alumnos tomaban conciencia de estar asimilando correctamente la lección al ser correctas sus respuestas:

“En la pizarra el maestro ha pintado con tizas de colores una cueva, una choza y una casa moderna, que hizo el Sr. Maestro copiar a los niños en sus cuadernos acompañando un dictado que acababa de escribir titulado “Las viviendas” y explicando el Maestro las viviendas de los hombres primitivos y el progreso de la construcción hasta nuestros días.

Después el Maestro hizo algunas preguntas referentes al dictado a varios alumnos, los cuales respondieron bien”.

El maestro llevaba a cabo un proceso de indagación consistente en formular preguntas con cierta frecuencia, de manera equitativa y apuntando para ayudar la producción de respuestas, con un tiempo de espera razonable, pues todos los niños contestaban correctamente, gracias a las preguntas hábiles y ordenadas que les hacía el maestro, a excepción de los últimos que pertenecían al tercer grado, que ante las cuestiones planteadas por el maestro sobre varias oraciones a las que faltaba una palabra, que era el nombre, los niños debían decir género, número y clase a la que pertenecían, y, ante estas cuestiones titubeaban antes de contestar:

“En la pizarra del caballete (a la derecha de la mesa del maestro) hay escritos varias oraciones en las que falta una palabra que es el nombre. El maestro, después de explicar esta lección al grado tercero, hace escribir un nombre de los que faltan a cada alumno diciendo a su vez el género, número y clase a que pertenecen.

Todos los niños contestan acertadamente menos los últimos de este grado que titubean un poco antes de contestar, aunque al fin lo hacen bien, y gracias a las preguntas hábiles y ordenadas que le hace el Maestro. Seguidamente los niños anotaron, clasificándolos todos los nombres de un dictado que anteriormente había escrito.

En el encerado de la izquierda había un dibujo esquemático de una mesa, una silla y una pera, dispuestos en columnas y al lado, los nombres de estos objetos y otras palabras que llevaban sílabas directas simples de las palabras.

Encabezaba esta lección, las cinco sílabas directas simples de la consonante s con las cinco vocales. El Maestro después de hacer repetir a los niños del grado de iniciación estas palabras, les hizo copiar en sus cuadernos. Se rezó y salimos a la calle”.

Vemos como en el aula convivían el maestro y el maestro en prácticas, junto con una **heterogeneidad** de alumnos en cuanto a edades, capacidades, actitudes y aptitudes, etc., llamados a colaborar entre ellos y a ayudarse mutuamente. Estas circunstancias promovían un mayor contacto y una relación más cercana y personal entre el maestro y los alumnos. Al haber varios grados en una misma aula, la convivencia garantizaba y enriquecía el proceso de socialización de los alumnos, el maestro podía adaptar sus clases a las necesidades educativas de cada alumno, convirtiéndose en una educación más personalizada e individualizada:

“Después de explicar esta lección por el método intuitivo, dio el Maestro una planta a uno de los alumnos para que hablara de la raíz, luego a otro para que hablara del tallo, luego a otro para que hablara de las hojas. Cuando terminó la lección, después de varias preguntas, puso el Maestro un ejercicio sobre las plantas a los niños del 2º

grado y 3º. A los del grado 1º y de iniciación les puso un dibujo de plantas en el encerado para que lo copiasen en los cuadernos. Después, cantamos la tabla de multiplicar, rezamos y salimos”.

Hemos podido observar, que el maestro ha respondido de diversas maneras a la heterogeneidad del aula desarrollando diferentes estrategias. En ocasiones, atendía a cada grado asignándole actividades específicas a cada uno. Hemos visto cómo en cada pizarra había previsto actividades destinadas a los distintos grados. En el encerado de la derecha, oraciones para el grado tercero. En el que estaba situado a la izquierda, un dibujo con una mesa, una silla y una pera, actividades dirigidas al grado de iniciación. Otras veces proponía el desarrollo de una misma actividad para todos los grados, como fue el caso de una lección sobre la circunferencia que el maestro observador hizo constar en su cuaderno:

“El Maestro ha dibujado una circunferencia en el encerado y en esta todas las líneas rectas que por ella se pueden trazar con distinta posición respecto de aquella.

Primeramente, ha dado la definición de la circunferencia y luego ha hecho medir a un niño la distancia de algunos puntos de ella al centro para ver si es igual; terminada la prueba fue explicando las posiciones que toma cada recta en la circunferencia y fue nombrándolas. Terminados todos, el Maestro nombraba una y un alumno (el que el Maestro indicaba) la señalaba en el gráfico y daba la definición”.

Hay cierto movimiento en el aula. Unos alumnos esperaban en la mesa del maestro a ser atendidos, otros realizaban las actividades en sus pupitres, los más pequeños leían. Vemos que se trata de una organización de la enseñanza en movimiento, como factor intrínseco de la realización de los objetivos, ya que la estructura estática no se podría

adaptar a las necesidades específicas del aula que se le presentaba al maestro⁷³². Según esta lógica, el éxito, la eficacia y el buen resultado, dependían de la planificación del tiempo a través del movimiento, poniendo en evidencia aspectos de la escuela actual como es la planificación del tiempo escolar inmutable, la organización burocrática de las enseñanzas o las plantillas horarias uniformes y repetitivas que se han instalado en la práctica y en las mentalidades hoy en día. En esta escuela unitaria, la organización de las enseñanzas, serían más dinámicas de lo que en principio podría parecer, ya que el maestro la ajustaba a los contenidos que debía tratar con cada grado, a las prácticas pedagógicas y a las necesidades de los alumnos, en función de los grados o edades de cada uno. De acuerdo con esto, el maestro trataba de “adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos”⁷³³ con el fin de desarrollar inquietudes y relacionarlo con la vida cotidiana:

“El maestro procura que cada uno de los grados esté haciendo un trabajo, o sea, que los niños estén constantemente ocupados. Así, mientras un grado lee, por ejemplo, otro escribe o copia cualquier lección indicada por el maestro, otro hace caligrafía o dibuja, mientras otro, junto a la mesa del maestro, escribe palabras que éste le dicta o realiza cualquier otro ejercicio.

Todos los niños leen, escriben y hacen cuentas o problemas diariamente. También, diariamente, el maestro explica a la clase en general, las lecciones del programa haciendo luego preguntas adecuadas a cada grado. También da explicaciones a cada grado aisladamente con la extensión debida según la capacidad mental de los niños”.

⁷³² HUSTI, A.: “Investigaciones ...”, *Op. cit.*, p. 284.

⁷³³ ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: “La aventura de ser maestro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 1988, pp. 46-50.

El tiempo quedaba como una variable intrínseca del proceso de enseñanza, constituyendo el modo de utilización del tiempo escolar un indicador del tipo de enseñanza. El tiempo en la escuela no es sólo, “una especie de devenir o sucesión continuada de los momentos en los que se organizan los procesos y acciones de formación, es decir, el currículum; es también un tiempo cultural (una construcción que expresa las concepciones sociales y pedagógicas), que se sustenta sobre determinados supuestos psicoeducativos, que jerarquiza los valores que acompañan a dicho currículum y que refleja los métodos y formas de gestión de la escuela”⁷³⁴.

Por otra parte, reducir las rupturas en las tareas y evitar la presión del tiempo, mejoraba el clima de la enseñanza, favorecía que los alumnos se pudieran concentrar en la realización de una tarea al tener tiempo para implicarse en ella y creaba un clima de tranquilidad que facilitaba la comprensión y evitaba la monotonía que podía provocar la repetición de tiempos uniformes. Alejo García, recogió este aspecto en varias de sus observaciones, advirtiendo que su maestro, D. Francisco Segovia, siempre tenía a los alumnos ocupados: “Al entrar en el local escuela, observo que todos los niños están ocupados en sus trabajos; el grado de iniciación está copiando una muestra de la letra l que el Sr. Maestro ha escrito en el encerado”.

Esta forma de organizar la enseñanza favorecía igualmente, las relaciones entre todos los participantes de la acción educativa, pues no se observaron conductas contrarias a las normas en las clases. Por ello, pasar de una duración única del aprendizaje con un ritmo repetitivo a una planificación del tiempo diferente, suponía duraciones distintas en la actividad del aula, un ritmo variado de la progresión de las materias, una menor fragmentación del contenido y del tiempo y una organización

⁷³⁴ ESCOLANO BENITO, A: “Tiempo y educación: notas para una genealogía del almanaque escolar”, *Revista de Educación*, 298, 1992, p. 56.

temporal móvil regida por el maestro y los alumnos y no por la Administración. Con la aplicación de una secuencia de enseñanza variable el maestro lograba:

- Garantizar al alumno el tiempo necesario para construir los conocimientos y para terminar una tarea.
- Integrar el trabajo personal del alumno en el aprendizaje escolar.
- Conectar las fases de comprensión y de aplicación.
- Alternar las prácticas pedagógicas.
- Promover entre los alumnos un tiempo de comunicación sobre el trabajo y proporcionarles un aprendizaje del tiempo.

El maestro transformaba el tiempo estandarizado, tipificado, uniforme y cristalizado de la enseñanza en un tiempo variado, multiforme y adaptado por él mismo. Para ello debió asumir la diversidad de niveles de conocimientos, de competencias y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorecer una enseñanza más eficaz para el alumno, con una utilización más individualizada de su tiempo escolar y motivarlo desarrollando en él, el sentido de la responsabilidad por la correcta realización del trabajo.

Así mismo, podemos destacar que algunas de las actividades llevadas a cabo por el maestro se enfocaron a la adquisición de algunos de los patrones de comportamiento que son observables en nuestras acciones cotidianas y que ejecutamos de forma más o menos mecánica. Estos hábitos se estructuran en las primeras adaptaciones de nuestro cuerpo a las materialidades y prácticas escolares, es decir, en la organización de nuestro primer esquema corporal. En este caso, fueron pautas que se configuraron en las prácticas de aprendizaje de la escuela como, por ejemplo, las formas retóricas de expresión en las exposiciones orales relativas a la lectura. Tales modos de producir

enunciados estaban influidos por los procedimientos orales usado por el maestro y los alumnos durante la vida escolar⁷³⁵:

“En la lectura, los niños del tercero y cuarto grado, hacen por las tardes, alternando, lectura expresiva. Cada niño lee hasta llegar a un punto. Después, el maestro lee la lección entera, despacio, entonando y pronunciando bien, como es natural todas las palabras y frases, pues según me dice el maestro, al niño le gusta imitar lo que otros hacen y éste es un procedimiento preciso para enseñarles a leer bien, pues el maestro, leyendo, les sirve de modelo. Después, un niño solo vuelve a leer entera la lección. Por último, el maestro explica las palabras de significado dudoso y hace preguntas acerca de lo leído. A los grados primero y segundo, les pone una lección en la pizarra, con las sílabas o palabras que quiere enseñar y hace que todos los niños lo lean despacio, al mismo tiempo pronunciando correctamente las palabras cuyas dificultades ha explicado anteriormente. Después lee solo el maestro y por último hace leer a un solo niño”.

El maestro llevaba a cabo un sistema de *control* blando, respetuoso, muy educativo, más que autoritario, aspecto plasmado en algunas prácticas de los alumnos dando muestra de la adquisición de ciertas pautas o rutinas que resultaban valiosas en su formación. El maestro no tenía necesidad de hacer explícitas las normas para controlar las conductas de los alumnos, lo hacía a través de prácticas pedagógicas que habían ido asimilando paulatinamente. Las normas de conducta eran compartidas por todos los alumnos como fórmulas de control: “El Sr. Maestro explicó el nacimiento del Niño Jesús puesto que ya se acercan las Navidades. Rezamos y fueron saliendo los niños ordenadamente”.

⁷³⁵ ESCOLANO BENITO, A: “Más allá del ...”, *Op. cit.*, pp. 10-30.

El maestro se servía de la pizarra y de tizas de colores en la mayoría de las clases como **recurso** para plasmar en ella parte de lo que los alumnos copiarían, después, en sus cuadernos. Los cuadernos escolares fueron el instrumento básico que el maestro poseía para desarrollar las tareas con sus alumnos. Dictados, ejercicios, dibujos y cuentas adaptadas al grado a que estaban adscritos por su edad o bien, por su nivel de conocimientos, quedaban recogidos en ellos. No obstante, tenía previstos los recursos que debía utilizar para el desarrollo de la lección y servir de apoyo para su mejor comprensión. En ocasiones, solicitaba a los alumnos que aportaran algunos recursos a la clase:

“He observado que el Maestro, cuando explica algunas lecciones, se provee de antemano del material adecuado para hacer más comprensible la lección a los niños, o sea, que la enseñanza se hace a base del método intuitivo. Este material lo llevan algunas veces los propios niños (flores, plantas, maderas, herramientas, etc.) y las lecciones, las ilustra, además, con los dibujos correspondientes que los niños copian en su cuaderno”.

El maestro gozaba de experiencia, puesto que era capaz de convertir los contenidos graduados de los textos que debía emplear, flexibilizando el nivel de instrucción, consiguiendo captar la atención de todo el alumnado, motivándolo de un modo eficaz y dando respuesta a la heterogeneidad del mismo. A pesar de tener que utilizar los mismos textos, se aprovechaba de las ventajas de la colectividad en las dinámicas que establecía en sus clases:

“Mucho más podría decir de lo que he observado en la escuela de los días que he ido a ella, pero no quiero hacer esta memoria demasiado extensa. Solo me resta decir que los textos empleados son Rayas, Progreso, Primavera, Ingenuidades, etc., para la lectura y como libros de Estudios las enciclopedias de Porcel y Riera, Martí Alpera, Edelvives, etc.”

No hay que olvidar que, los libros de texto que utilizaba eran graduados, además encontrarse descontextualizados con respecto al medio rural. Daba respuesta a esta situación, utilizando los libros de texto existentes de forma global para las diferentes edades que se le presentaban en el aula. Se abordaban los mismos temas, aglutinando los contenidos por su semejanza, aunque no siguiera el orden presentado en los manuales. Para ello, debía realizar una programación muy meditada que le proporcionaba la seguridad de no cometer errores como fruto de la improvisación y que le permitiera que todos los alumnos estuvieran estudiando la misma lección a pesar de los niveles asociados a los distintos grados de conocimiento. Además, en este escenario se pueden apreciar dos fenómenos relacionados con el progreso académico de los alumnos: por un lado, hay diversos niveles de conocimiento en el transcurso de la actividad escolar, es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores de forma continuada. Así, los alumnos de menor edad o con menos conocimientos, a través de las explicaciones del maestro o la resolución de dudas a los mayores o más avanzados, de forma inconsciente en la mayoría de los casos, se iban familiarizando con conocimientos que tendrían que asimilar en niveles superiores, siendo éste un aprendizaje efectivo a pesar de la pasividad que pudieran presentar los alumnos, ya que indirectamente recibían el conocimiento ofrecido a los compañeros de pupitre de otras edades. Pero, igualmente, tenía lugar el proceso inverso: El alumnado de mayor edad, consolidaba constantemente sus conocimientos mediante lo que escuchaba y observaba en las clases, sirviéndole como repaso de los contenidos tratados con anterioridad.

Un entorno rural es social y económicamente heterogéneo, diverso e independiente, pedagógicamente libre y rico, aunque no exento de desigualdades. Estas reflexiones posibilitaban la toma de conciencia por parte del futuro maestro de todo lo

que sabía sobre enseñar y aprender y el modo singular en que lo sabía⁷³⁶. Destaca la siguiente observación acerca de la **profesión de maestro** que Alejo escribió:

“Y, por último, que para realizar esta labor se necesita sentir una vocación muy grande y una paciencia sin límites, pues los niños, como es natural, no son iguales en caracteres ni en actitudes; unos son nerviosos, inquietos, traviesos, otros, retrasados mentales, otros pacíficos, reflexivos, etc. y a todos ellos hay que atenderlos según su capacidad en una atmósfera llena de polvo y en un local inadecuado y pequeño en el cual, dicho sea sin exageración, ni los niños ni el maestro pueden moverse.

Yo pido a Dios que, de ser maestro, me dé la vocación precisa para llevar a cabo mi labor con resultados positivos y a satisfacción de mi conciencia. Claro está que no he visto otras escuelas y, no puedo formar un juicio exacto de ellas, aunque sí creo que las haya mejores (me refiero al local, material y matrícula) en las cuales pueda el maestro, con menos esfuerzos, obtener resultados más positivos, etc.”

Con el estudio del diario de prácticas del futuro maestro Alejo García, observamos que el desarrollo de las mismas pasó por las siguientes fases: observar, programar y participar, primero con la supervisión del maestro, después sin su presencia. Destacamos también que cumplía con la necesidad de reflexionar sobre la labor docente, sin dejar pasar detalles de importancia. Un análisis de su diario nos lleva a concluir que durante este período el aprendizaje del futuro maestro se dividió en dos fases: por un lado, un aprendizaje mediante experiencias basadas en relaciones ubicadas en un contexto físico, histórico y social específicos, que permitió al maestro integrarse

⁷³⁶ BRUNER, J.: *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

en la escuela. Y por un tipo de aprendizaje relacionado con la observación de la práctica docente, que debía ser reflexiva y crítica a la vez.

El acercamiento al aula de la escuela unitaria nos ha revelado las pautas que usó el maestro para la atención de los diferentes grados, la organización de estos, la utilización de los recursos y la distribución de las tareas a lo largo de la jornada escolar. Hemos visto cómo el maestro era un agente que debía estar constantemente tomando decisiones sobre los cursos de acción a seguir. En el aula de esta escuela, su campo de decisiones se veía ampliado por la complejidad que ésta presentaba. Debía tomar decisiones sobre un amplio conjunto de elementos, pues debía saber cómo organizar los procesos de enseñanza con los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos que asistían a ella. Lo que decidiera, dependería en gran medida de sus destrezas, del compromiso con sus alumnos, de sus características personales, de su actitud y de su vocación.

4.5.3. EL MAESTRO Y LOS VALORES DESDE SU PRÁCTICA

Comenzó sus prácticas en el curso 1951/1952, concretamente el día 28 de junio de 1952. Realizó una práctica que fue con la que comenzó un cuaderno dedicado al registro de lo acontecido en el aula durante el período de observación y que vamos a tomar como fuente para abordar el estudio de la transmisión de valores que se llevaron a cabo por el maestro que lo instruía en la escuela unitaria nº 1 de Cártama bajo la influencia del sistema educativo impuesto por el nacional-catolicismo. Hemos utilizado además como fuentes otro cuaderno en el que ha elaborado su relato autobiográfico colaborando en la construcción de su Historia de Vida y varios encuentros que nos han servido para complementar la información procedente de estas fuentes primarias.

Con el análisis e interpretación del cuaderno de prácticas del maestro en formación, en una escuela rural del franquismo, pretendemos ofrecer un acercamiento a la escuela de ese período, y posibilitar el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo, desde la visión particular del maestro en formación que actuaba como observador. No tratamos de desvelar lo que se pudiera encontrar oculto, ni hacer suposiciones, sino que el análisis se orienta a trabajar con los significados producidos por el maestro durante la observación, poniéndolos en relación con otra documentación perteneciente al mismo contexto en que estos se produjeron, junto con los testimonios actuales orales y escritos del maestro que los elaboró. Intentamos proyectar las prácticas individuales y colectivas de la escuela, marcando los límites simbólicos de representación social, mostrándola como un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo. Dar una visión de la Historia de la Educación, hecha desde el hacer de la escuela y el pensar de un maestro en un determinado momento histórico y en un lugar concreto es una versión más próxima a la memoria pedagógica que al marco normativo, que nos permite conocer las decisiones y buenas prácticas de

maestros en su labor diaria con un marcado carácter personal y que dan sentido a la experiencia social de la escuela en épocas pasadas⁷³⁷.

Bajo el título “Memoria. El edificio escolar”, el maestro escribió: “He practicado en la escuela de niños nº 1, bajo la advocación de San Pedro, situada en el nº 38 de la calle Generalísimo Franco de esta Villa de Cártama”.

Este es el primer fragmento correspondiente al cuaderno de prácticas número uno, que Alejo García escribió en su período de formación. El maestro asoció este primer día a la celebración de la festividad de San Pedro, fecha que tiene lugar cada 28 de junio. Se observa en el cuaderno, que la siguiente fecha que se registra corresponde al día 6 de octubre de 1952 (lunes), que se titula “Prácticas de Enseñanza. Primer año. Período de Observación”. Y es que el primer registro que se encuentra en este cuaderno, corresponde a una primera toma de contacto que el maestro en prácticas tuvo en la escuela, previa al período de formación que daría comienzo en el curso siguiente.

En primer lugar, destaca en esta primera anotación que eligió para dar comienzo al relato de su experiencia identificar este momento con una fecha especialmente significativa para él, lo que pone de manifiesto la importancia de los valores religiosos que, como eje de su trayectoria, debió considerar que merecía ser compartido, legado y transmitido a otros. Y es que cuando contaba o estimaba que debía contar algo, lo seleccionaba, extrayéndolo y considerándolo como una singularidad relevante para él. Desde esta perspectiva relataba acontecimientos porque reconocía en ellos alguna influencia, o bien por tratarse de algo que le había hecho cambiar sus pensamientos.

⁷³⁷ NÓVOA, A.: “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación”, en POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B.; PEREYRA, M.(comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares Corredor, 2003, pp. 61-84.

En este sentido, ese sería su primer contacto como maestro con la escuela de Don Francisco Romero Martín, algo que cambiaría a partir de ese momento una vida que siempre estuvo y actualmente se encuentra impregnada de valores católicos. Es una transmisión de valores permanente que se podrá encontrar con mayor o menor intensidad en sus documentos y a lo largo de toda su vida.

En segundo lugar, es conveniente resaltar el carácter llano y sincero, distinto, pero a la vez propio de la cotidianidad, lo que dota al texto de la riqueza de lo no oficial. Es la reflexión de un acontecimiento vivido pero que alcanza un cierto grado de generalidad que da muestras de los valores que podrían caracterizar a la escuela y a los maestros que formaron parte de ella. Estas manifestaciones de la realidad, no dan pauta, ni tienen la intención de universalizar, pero sí pueden orientar.

Importan afirmaciones de este tipo, desde la narración de un maestro en su período de formación en una escuela unitaria en una localidad concreta, porque cuentan lo que pasó a un individuo concreto en determinadas circunstancias, abriendo así interrogantes sobre sujetos, acciones y emociones que son capaces de ofrecer estas fuentes primarias.

La subjetividad queda reflejada en el uso de la primera persona que pone de manifiesto el proceso individual que lleva a cabo. Se materializaba así el modo particular de dar a conocer su experiencia, con el compromiso del buen hacer, desde un relato que fuera comprensible. El maestro se presentaba como productor de su propio texto, como intérprete de su práctica y como interlocutor del saber pedagógico.

Cuando se hace referencia al saber pedagógico, se quiere indicar la capacidad que maestros y alumnos tienen para enseñar y aprender en un contexto específico y particular, ubicado en el marco de una política educativa concreta rodeada de presiones o

limitaciones que pudieran ser de carácter político, social, económico y cultural. Estos son los aspectos que condicionan experiencias pedagógicas relevantes y significativas y que logran intensificar y cualificar la memoria pedagógica de la escuela, son saberes que tendrán consecuencias en la formación de los alumnos⁷³⁸ y que explican lo que acontece y sobreviene a quienes participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el día a día de lo que hacen. O también, se podría afirmar que se trata de un saber contextualizado, posicionado en un espacio concreto que escapa de las generalidades de los enunciados formales y normalizados que procuran los modelos ortodoxos de conocimiento científico⁷³⁹, que participaron construyendo una imagen de ciencia social tendente a reducir lo observable a lo cuantificable. Lejos de considerar estos saberes como parte de un conocimiento neutro, objetivo y alejado de la subjetividad, la narración de experiencias pedagógicas y los hechos que acontecieron en la escuela que implicaban al maestro y sus alumnos, su análisis e interpretaciones, se construyeron en el marco de una ideología educativa, firmemente enraizada en las prácticas y hábitos de enseñanza que intervinieron en ellos. Por ello, como otras maneras de saber, el del maestro, estaba envuelto en creencias, ideologías y consideraciones muy efectivas, aunque a la vez se encontraran afianzadas en prácticas discursivas e interpretaciones sociales de muy diversos tipos. Estas prácticas discursivas han de entenderse como conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el espacio y el tiempo, definidas en un área social, geográfica o política. Sería un saber social, no metódico, ideológico, empírico y colectivo que permite el ejercicio de la actividad educativa cotidiana; por tanto, estamos ante un saber no metódico, expresado en los espacios relacionales y discursivos del profesorado. Por ello, para que podamos recuperar estas prácticas del pasado, se requiere que el conjunto de elementos que las configuran se encuentre⁷⁴⁰:

⁷³⁸ CONTRERAS DOMINGO, J.: *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997.

⁷³⁹ KINCHELOE, J.: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001.

⁷⁴⁰ SUÁREZ, D. H.: “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar”, *Educação em Revista*, 27, 2011, pp. 387-416.

- Consignado. Asentado por escrito, visible. Puesto que la mayoría de las veces son saberes tácitos silenciados por la propia gestión de la escuela, su difusión queda limitada, impidiendo alcanzar contextos más amplios y coartando las posibilidades de indagación, reflexión y crítica por parte de otros maestros o investigadores.
- Sistematizado. Son una composición de saberes, creencias y convicciones, que podrían reorganizarse según categorías de organización con arreglo a los “núcleos de sentido” propios del saber pedagógico. Los núcleos del saber pedagógico se ordenarán por categorías definidas de acuerdo con la teoría y el enfoque educativo y se toman como referentes para dar respuestas pedagógicas que se plantean ante las demandas ideológicas y políticas de un sistema educativo.
- Publicado. Como en la mayoría de las ocasiones son saberes que quedan circunscritos a los espacios relacionales de la propia escuela, no es fácil su difusión a colectivos más amplios, lo que implicaría la necesidad de que los maestros tuvieran la autorización como productores legítimos de saber.
- Deconstruido. Disgregarlo de las influencias ideológicas que contribuyeron a su construcción, para poder separar los elementos potencialmente transformadores de ese saber de aquellos que se encuentran adheridos a supuestos que restringen las prácticas docentes y la experiencia escolar.
- Reconstruido. La reconstrucción del saber pedagógico que los maestros elaboraron con sus experiencias en la escuela, consiste en una acción transformadora de las prácticas escolares contextualizadas histórica y socialmente que las convierte en una experiencia cultural valiosa para la formación de futuros maestros.

Estos relatos escritos por un maestro nos ayudan a conocer la memoria pedagógica de una escuela, en un contexto del pasado desde su interpretación, su mirada y reflexión. Con sus narraciones, podemos recuperar y hacer explícitas formas de enseñar desde lo

implícito y comprender lo que había detrás de una política educativa asociada a un contexto y tiempo históricos concretos, desde lo particular, lo no oficial.

Las experiencias narradas por el maestro proporcionan saberes pedagógicos que, de no haber quedado registrados en sus diarios, estarían ocultos o se habrían perdido. Y es que el maestro en la práctica reflexiva sobre su actividad pedagógica se distanciaba de ella, transformándola en pensamiento, consiguiendo legitimar aspectos no documentados y darse cuenta de lo que sabía y lo que desconocía, pudiendo recomponer sus métodos y formas de trabajar. Y es así, al encontrarnos con documentos escritos por maestros con sus relatos pedagógicos, cuando podemos conocer lo que pasó en la escuela y lo que vivieron en el ejercicio de su profesión. Recuperamos parte de su vida profesional, su mundo escolar en un momento histórico-educativo concreto, lo que nos permite reconstruir la escuela de ayer desde planteamientos pedagógicos de hoy.

A diferencia de otros documentos, estos relatos escritos no fueron elaborados de forma espontánea, sino que, como textos pedagógicos, se pensaron en condiciones muy específicas, en un entorno de trabajo que conllevaba implícitamente regulados espacios y tiempos, recursos y metodologías. Estos acontecimientos de la vida escolar además quedaron impregnados del afecto y la sensibilidad de quienes intervinieron en ellos. Se refleja una actividad que habría que vincular con los problemas subjetivos de la sociedad y los proyectos educativos que influyeron en ella: “La escuela siempre estuvo y estará afectada por distintas expectativas sociales respecto del sentido social y formativo que pretende otorgársele, así como por las contiendas ideológicas, políticas y pedagógicas que se derivan de ellas”⁷⁴¹. Las escuelas están reguladas por un conjunto de normas e instituciones que organizan, jerarquizan y secuencian contenidos para la enseñanza, a través de estrategias diseñadas por el Estado, dando lugar a procesos sociales y políticos,

⁷⁴¹ SUÁREZ, D. H.: “Relatos de experiencia, ...”, *Op. cit.*, p. 389.

que legitiman los conocimientos y valores culturales que posteriormente se implementan en ella en forma de currículum. Por ello, lo que acontecía en la escuela y afectaba a los agentes que intervinieron en ella, era algo que procedía de lo público, lo normado, una actividad muy programada que cobra sentido cuando se experimenta, se cuenta y se recrea. Y es precisamente lo que se recupera con las narraciones del maestro Alejo García y sus relatos, son documentos de la propia vida escolar que reproducen la cotidianidad, el currículum vivido y rediseñado por sus enseñanzas y los aprendizajes que tuvieron lugar en el aula⁷⁴².

En la enseñanza el maestro transmitía y recreaba saberes, debiendo tomar decisiones ante situaciones impregnadas de incertidumbre inherentes al mundo escolar. Estos saberes confeccionados a lo largo de la trayectoria profesional, no han tenido el debido reconocimiento⁷⁴³ y, en general, no suelen ser tenidos muy en cuenta hoy en día para la preparación de futuros maestros, a pesar del potencial educativo que soportan como muestra de otras formas de enseñar. Cabría preguntarse: ¿Cuál es el potencial que tienen los relatos de maestros del pasado sobre tradiciones pedagógicas y qué podrían aportar como experiencias contadas para la formación y el desarrollo de los futuros maestros?

El análisis de estos relatos nos lleva a comprender trayectorias de formación de maestros en un contexto muy diferente al que conocemos, con ideas sobre la enseñanza bajo supuestos ideológicos que nada tienen que ver con lo actual. De esta forma, se produce un acercamiento desde lo local, partiendo de la microhistoria, a un currículum distinto al que se conoce hoy en día, incluso de aquel que se pueda vislumbrar de la

⁷⁴² DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.: *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.

⁷⁴³ TERIGI, F.: “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”, en BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante, 2007, pp. 99-117.

legislación y los contenidos normativos de la época a la que pertenecieron y se obtiene una Historia de la Escuela desde dentro, que difiere de lo que se considera público y oficial.

Llegados a este punto nos planteamos como premisa que toda práctica docente transmite valores, aún sin proponérselo, por lo que nos preguntamos ¿cómo ocurría esto en las interacciones cotidianas del maestro en la escuela unitaria?, ¿cómo se hicieron visibles los valores que el maestro transmitía en su práctica dentro del aula?, ¿mediante qué mecanismos o procesos se producía dicha transmisión de valores en la escuela?, ¿de qué manera percibió el maestro en formación esa transmisión de valores en la escuela donde realizó sus prácticas?

La formulación de estas cuestiones, nos sugieren abordar una doble dimensión teórica sobre los valores. Por un lado, tomamos una perspectiva sociológica en la que se abordan los valores como elementos culturales pertenecientes a sistemas normativos que llegan al individuo a través del proceso de socialización que vive el alumno en la escuela orientado por el maestro. Por otro lado, consideramos los valores como construcciones individuales o subjetivas en base las preferencias por las formas de comportamiento, es decir, orientaciones particulares que dirigen la actuación de los sujetos y ofrecen normas o criterios de comportamiento aplicables en situaciones de conflicto que implican una decisión moral. Se trataría de partir de una dimensión psicopedagógica de los valores. Decidimos optar por esta doble vertiente porque conocer qué tipo de valores transmitía el maestro en esa escuela no es lo único que puede resultar relevante, sino que también es importante tener en cuenta qué oportunidades o situaciones ofrecía el maestro para promover el desarrollo de valores morales en sus alumnos.

De acuerdo con lo expuesto, en adelante, nos referiremos a los aspectos que el maestro transmitía en términos de valores y las situaciones que promovían el desarrollo de los valores éticos de sus alumnos, como *propuesta de valores del maestro*.

Enfocando la mirada hacia la figura del maestro que instruye, nos interesa conocer los aspectos de su comportamiento con el fin de identificar las acciones que llevaba a cabo para transmitir sus valores preferentes, tanto las declaradas como las practicadas, entendiéndose estas acciones encaminadas al cumplimiento de una serie de normas como portadoras de valores⁷⁴⁴.

El concepto de valor que consideramos para el estudio, está referido tanto al sujeto como al marco social a partir del cual lo construye. Y es que, el desarrollo de los valores del individuo depende, por un lado, del contexto socio-cultural donde se desenvuelve, que transmiten un conjunto de normas dependientes de las expectativas sociales y políticas vigentes y, por otro, de los factores internos del individuo, cuya estructura de conocimientos le posibilitarán interpretar, asimilar y amoldar los estímulos que le llegan del exterior, teniendo como resultado el proceso de construcción de su propia conciencia moral.

Entendemos que estos valores son las formas de comportamiento deseables y esperadas, propias de los usos y costumbres o bien de genéricos universales, que el alumno en la escuela va asimilando a lo largo de su desarrollo, derivado de la interacción social que en ella tiene lugar y que se ponen de manifiesto en sus decisiones y acciones:

⁷⁴⁴ Se pueden ver los estudios de DURKHEIM, E.: *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme, 1976, pp.188,189, 191; HELLER, A.: *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1991, pp.132-160; HELLER, A.: *Ética General*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1995, p. 64; KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, p. 475; KOHLBERG, L.: *La Educación Moral. Según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1998, p. 134.

“Los esquemas de las estructuras institucionales, las imágenes de los comportamientos de los actores que participan en la convivencia escolar, los contenidos de los currículos, el ajuar de las mediaciones con que se instrumenta la acción educativa, los modos y métodos de gestionar las relaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, todos estos elementos, y los símbolos que los acompañan, han entrado a formar parte de los marcos estructurados de nuestra memoria personal y social”⁷⁴⁵.

No queremos perder de vista el objetivo de nuestro análisis, que consiste en recuperar cómo se construían los valores en la escuela del nacional-catolicismo, visto desde la perspectiva del maestro en prácticas que actuaba en un primer momento como observador dentro del aula de la práctica escolar. Esto sitúa como núcleo de interés la vida cotidiana escolar, reflejada en el cuaderno del período de observación del maestro en formación. De acuerdo con Heller⁷⁴⁶, los valores morales de una sociedad, vienen representados por un conjunto de exigencias de carácter genérico y social que se expresan mediante valores abstractos y valores concretos. Este conjunto de valores se organiza a través de sistemas normativos sociales, que se materializan en normas abstractas y concretas, tal como se expone a continuación:

⁷⁴⁵ ESCOLANO BENITO, A: “Más allá del ...”, *Op. cit.*, p. 23.

⁷⁴⁶ Agnes Heller estudia la construcción de valores en la escuela desde la perspectiva sociológica, y dedica amplios espacios a la reflexión sobre el desarrollo de la moral de los sujetos en el contexto de la vida cotidiana. Véase, HELLER, A.: *Ética General ...*, *Op. cit.*

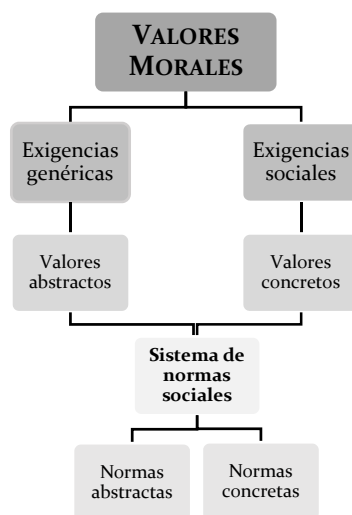


Ilustración 4. Organización de los valores morales. Elaboración propia.

Las exigencias genéricas representan los valores abstractos, como modelos de actuación a los que se aspira, tales como la justicia o el respeto, fruto de la cultura, surgidos en un momento de la historia que han trascendido a la sociedad adquiriendo un carácter universal. Por otra parte, encontramos las exigencias sociales que representan valores concretos o usos y costumbres, como una “relación práctica singular de una persona con las normas y reglas de conducta correcta”⁷⁴⁷. Se consideran pautas de actuación referidas a asuntos particulares de la vida social, son los comportamientos esperados de los individuos que interactúan en una sociedad concreta según sus usos y costumbres susceptibles de ser modificados por el grupo social de pertenencia o el contexto específico, como la puntualidad, la cortesía y el aseo personal.

Los valores abstractos vienen expresados mediante normas abstractas, mientras que los valores concretos se materializan en normas concretas. El conjunto de normas abstractas y concretas configuran un sistema de normas sociales que son transmitidas por

⁷⁴⁷ HELLER, A.: *Ética General*, ... *Op. cit.*, p. 65.

los agentes socializadores a los sujetos, en nuestro caso, el maestro como agente socializador lo transmite a sus alumnos en la interacción dentro del aula.

Una vez construido y entendido el sistema de valores y normas que se deben cumplir, el sujeto lo asimila, interpreta y elabora partiendo de su estructura cognitiva, quedando configurada la relación entre el sujeto y las reglas sociales, lo que constituye su propia ética, que va a depender de dos tipos de factores: por un lado, los que proceden de su contexto sociocultural, que transmiten valores a través del sistema de normas y expectativas sociales vigentes y, por otro, los factores internos del propio sujeto, que lo llevan a interpretar y asimilar, los estímulos que recibe del exterior.

El proceso de formación en valores del individuo pasa por una serie de etapas. Comienza con la adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia que recibe mediante la socialización; seguidamente pasa a interiorizar esas normas para construir posteriormente su autonomía moral que toma como base para orientar sus decisiones y acciones. En la etapa de socialización, se transmiten valores pretendiéndose que el sujeto se adapte al conjunto de normas vigentes en una determinada sociedad. La etapa de interiorización de normas tiene lugar cuando el sujeto hace propias tanto las normas pertenecientes a principios éticos universales como las específicas de una sociedad concreta, y, en el momento de tomar alguna decisión, tiende a respetarlas. La última etapa se concreta en la adquisición de una moral autónoma, en la que el individuo cuestiona el sistema de normas vigentes y toma como referencia los principios éticos universales que considera apropiados para tomar una decisión en una situación de carácter moral que se le plantee. Esta capacidad de autonomía que permite al individuo auto-dirigirse, orientando sus juicios y acciones morales teniendo como referencia las normas genéricas

o universales elegidas por él mismo, se centran en tres elementos⁷⁴⁸: la relación del individuo con la autoridad, la interiorización de las normas y el conflicto moral.

De acuerdo con lo estudiado, podemos afirmar que el contexto de la vida cotidiana en la escuela, se encuentra impregnado de un sistema de valores procedente de los distintos agentes e instituciones que intervienen en ella. Nos encontramos con un conjunto de acuerdos que crean el marco para la regulación de las relaciones que tienen lugar dentro de ella, y más concretamente dentro del aula.

El estudio comienza, como hemos comentado anteriormente, desde el análisis del cuaderno donde el maestro en prácticas registró las observaciones realizadas dentro del aula sobre las distintas actuaciones que tuvieron lugar en ella. De esta manera logramos recuperar el conjunto de valores transmitidos en la escuela donde el maestro llevó a cabo gran parte de su formación, que le sirvieron como referencia para construir su propio sistema asociado a la moral propia de una escuela unitaria en el nacional-catolicismo. Aproximarnos a las interacciones cotidianas del maestro dentro del aula, los valores que transmitía en la escuela y los mecanismos que utilizaba para ello, nos conduce a considerar dos aspectos relacionados con la figura del maestro como agente socializador.

Un primer acercamiento nos centra en el comportamiento del maestro referido a las normas que exigía en sus clases, ya que consideramos que las normas expresan valores, por lo que debemos dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué valores transmitía el maestro mediante las normas exigidas para el funcionamiento de la clase? En segundo lugar, estimamos que es importante tener en cuenta, además, el valor afectivo del que se impregnaban las relaciones en el aula a través de la exigencia del cumplimiento de las

⁷⁴⁸ Véase HELLER, A.: *Ética General*,..., *Op. cit.*; KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

normas establecidas por el maestro. Este aspecto se estudiará atendiendo a los medios utilizados para ello.

Teniendo en cuenta la clasificación de normas que hemos realizado anteriormente, y en la que hemos distinguido entre normas concretas y normas abstractas, del análisis de las observaciones escritas por el maestro, nos encontramos las siguientes:

NORMAS CONCRETAS (Usos y costumbres)	NORMAS ABSTRACTAS (Principios éticos universales)
<ul style="list-style-type: none">• Guardar silencio• Prestar atención• Trabajar sentado en su lugar• Normas referidas al trabajo en el aula: cumplir con la tarea, iniciar y terminar la tarea cuando el maestro indica• Gusto por el trabajo bien hecho• Respeto por los compañeros• Limpieza	<ul style="list-style-type: none">• Doctrina católica• Valores del franquismo

Tabla 31. Clasificación de las normas. Elaboración propia.

Una segunda aproximación nos detiene en el estudio del valor afectivo de las relaciones surgidas entre el maestro y sus alumnos. Para ello, debemos concretar los medios o tácticas utilizadas por el maestro para hacer cumplir lo que hemos denominado normas concretas. Entendemos por tácticas los modos o recursos a través de los cuales el maestro advertía o presentaba una norma concreta. Para proceder a su estudio, hemos optado por establecer una serie de categorías que vienen definidas, por un lado, en función del grado de alusión a la norma que hacía el maestro, y por otro, por el uso de la autoridad. Esta aproximación se puede sintetizar en el siguiente cuadro que relaciona las tácticas utilizadas por el maestro como reflejo de relaciones afectivas con el uso de la autoridad y la alusión que hacía a la norma:

VALOR AFECTIVO EN LA APLICACIÓN DE LAS NORMAS CONCRETAS			
TÁCTICAS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMA		REFERENCIA A LA NORMA	USO DE LA AUTORIDAD
PRIMERA	<ul style="list-style-type: none"> • Pedirlo por favor • Dar una explicación • Hacer un ruido o dar un golpe • Elevar el tono de voz más de lo habitual 	• Alta referencia	• Bajo
SEGUNDA	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad continuada evitando tiempos muertos • Empatía • Poner como ejemplo a un buen alumno 	• Baja referencia	• Bajo
TERCERA	<ul style="list-style-type: none"> • Dependientes del estado de ánimo del maestro (discrecionales) 	• Baja referencia	• Medio
CUARTA	<ul style="list-style-type: none"> • Recriminar • Exigir • Exhibir en público 	• Alta referencia	• Alto

Tabla 32. Valor afectivo en las normas concretas. Elaboración propia.

La primera táctica se refiere al conjunto de recursos que pudo haber utilizado el maestro en sus clases para hacer cumplir las normas. Esta forma de proceder presenta una alta referencia al cumplimiento de la norma y a su vez un bajo uso de la autoridad del maestro. Con la segunda táctica, el maestro invita al alumno a ponerse en el lugar de otra persona. Es lo que Kohlberg llamó “la toma de rol”⁷⁴⁹. En este caso el maestro pone como ejemplo a otro alumno con buen comportamiento o bien el maestro invita al alumno a identificarse con otro y a compartir sus sentimientos, ayudando así a conocer el daño que ocasionan sus acciones, teniendo una repercusión muy positiva en el desarrollo de su estructura de valores. Usando la tercera táctica, el maestro hace cumplir las normas, desplazando la atención a su persona y no mostrando los valores que están detrás de ellas. Este conjunto de recursos presenta una diferencia cualitativa respecto a los dos anteriores, ya que introduce una actitud centrada en la autoridad del maestro, lo que reduce la referencia a la norma. En este caso el maestro aumenta el uso de la autoridad y transmite un mensaje desconcertante al alumno. El trato es discrecional, es

⁷⁴⁹ KOHLBERG, L.: *Psicología del ...*, Op. cit., p. 106.

decir, no está sometido a una regla concreta, sino al criterio de su persona o autoridad. Es el caso en el que el maestro alude a su estado de ánimo, la hora, el día de la semana o las simpatías personales y basa las normas en sus preferencias. Finalmente, podríamos encontrar en este tipo de tácticas un trato arbitrario del maestro basado en la fuerza de la autoridad, pudiendo presentar faltas de respeto hacia el alumno. Estas dos últimas tácticas no provocarían efectos para hacer cumplir las normas concretas.

Del análisis de los registros del cuaderno, observamos la presencia de un mismo conjunto de normas concretas elementales a la vez que implícitas que sirvieron al maestro para controlar los comportamientos de los alumnos, sin necesidad de hacer referencia expresa a la norma. Lo podemos ver cuando escribió: “Los niños, para entrar y salir de sus asientos, tienen forzosamente que molestarse, siendo esto motivo de indisciplina, que el maestro procura evitar siempre teniéndolos constantemente ocupados”.

Vemos que la norma implícita que impone el maestro es “respeto por los compañeros”, puesto que se observan ciertas situaciones de indisciplina provocadas por la escasez de espacios. Utiliza como recurso para su cumplimiento la segunda táctica, concretamente, realizar una “actividad continuada evitando tiempos muertos”. Y es que el maestro dejó constancia en uno de sus primeros registros de esa falta de espacio y de las malas condiciones en las que se encontraba la escuela: “El local en que está situada la escuela es francamente malo. Es largo y estrecho, está orientado de Norte a Sur y posee cinco ventanas relativamente pequeñas por lo que la iluminación, que es bilateral, no es suficiente”.

En las anotaciones del maestro se percibe la preocupación de éste por las malas condiciones ambientales del aula. Y es que el aula es de los pocos espacios donde se exige a un colectivo numeroso de individuos agrupados, tan próximos unos a otros,

juntos durante tantas horas al día, que actúen y trabajen con eficiencia plena en tareas de aprendizaje difícil, y que, además, interactúen armoniosamente⁷⁵⁰. Vemos como el espacio en la actividad cotidiana del maestro, condiciona los mecanismos de aprendizaje de estos alumnos dentro del aula: “Al final hay cinco bancas, con bancos independientes y sin respaldo. He podido observar que dificultan la disciplina puesto que los niños al entrar y al salir de sus asientos tienen que saltar por lo alto o mover al compañero para pasar”.

Así mismo, vemos que el maestro buscaba la creación de un clima adecuado para garantizar el buen funcionamiento del aula y, dentro de esta, del grupo clase, persiguiendo una clara finalidad formativa. Cuando el maestro tenía ocupados a los alumnos el mayor tiempo posible, buscaba mantener el orden promoviendo que se diera un clima social agradable y funcional que permitiera alcanzar los valores importantes para la formación personal de los alumnos, tales como:

- Crear el sentido de la responsabilidad.
- Fomentar actitudes de sociabilidad y respeto por los demás compañeros y por el maestro.

La táctica del hábito de trabajo continuado evitaba la indisciplina a la vez que fomentaba el valor de la responsabilidad y el respeto por los demás. Esta forma de trabajar que utilizaba como mecanismo para garantizar el orden en el aula, también sirvió para enseñar normas relacionadas con el trabajo como: cumplir con la tarea e iniciar y terminarla cuando el maestro lo indicaba, sabiendo los alumnos que cada uno pertenecía a un grado dentro del grupo clase. Esta característica propia de la organización de la escuela unitaria, y la forma de gestionar el aula fueron asuntos que

⁷⁵⁰ DOMÈNECH, J. y VIÑAS, J.: *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó, 1997.

preocupaban al maestro en formación y que llamaban su atención, pues deja constancia de ellos en varias anotaciones. De esta manera, el alumno en prácticas fue perfilando su propia identidad profesional, siguiendo el ejemplo de la forma de trabajar de D. Francisco Romero, que asumía unos objetivos realistas en función del tipo de alumnos que tenía en la clase, generando un estilo propio según su personalidad y su pensamiento y promoviendo un buen ambiente y clima de trabajo en el aula adecuados para incentivar la adquisición de aprendizajes significativos, propuesta que iría en contra de enseñar unos roles imposibles de poner en práctica por las características que presentaba esa escuela⁷⁵¹.

Quizás también, la multifuncionalidad que la falta de recursos y las características de esa escuela imponían al maestro tutor, y su capacidad y destrezas para resolver tal situación con solvencia, llamaron la atención del maestro en formación, quedando patente la gran admiración que sentía por la figura de su maestro:

“El maestro procura que cada uno de los grados esté haciendo un trabajo, o sea, que los niños estén constantemente ocupados. Así, mientras un grado lee, por ejemplo, otro escribe o copia cualquier lección indicada por el maestro, otro hace caligrafía o dibuja, mientras otro, junto a la mesa del maestro, escribe palabras que éste le dicta o realiza cualquier otro ejercicio”.

Como podemos observar, destacan las actividades que el maestro desarrollaba como parte de un programa de trabajo, del que debían ser conocedores los alumnos, previa declaración de lo que se pensaba hacer y la secuenciación y ordenación de las acciones que iban a ser necesarias para llevar a cabo lo programado para ese día: “Cuando penetro en el local escuela observo que todos los niños están atareados con los ejercicios que le ha puesto el Maestro, menos el grado de Iniciación que lee”.

⁷⁵¹ ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: “La aventura de ...”, *Op. cit.*, pp. 46-50.

De esa forma, el maestro había preparado a los alumnos para empezar a funcionar en el momento y la forma deseados. Podría parecer un proceso mecánico, pero nos damos cuenta de la flexibilidad por la que se caracterizaban estas tareas y las formas de trabajo del maestro en la escuela unitaria, con falta de espacio, de recursos y una gran diversidad de alumnos dentro de ella que, por otra parte, no dejaba mucho margen para la improvisación. Sin embargo, vemos como el maestro aprovechaba esta situación para generar oportunidades para la toma de roles y por lo tanto, para la interiorización de las normas concretas, lo que promovía en los alumnos el desarrollo de su autonomía.

El maestro en sus anotaciones hizo constar que: “La clase, para su mejor desenvolvimiento, está dividida en cuatro grados; iniciación, primero, segundo y tercero”.

Otro fragmento refleja que, a veces, algunos alumnos no realizaban bien las tareas, por correr y querer acabar antes. En estos casos, el maestro utilizó como medio para hacer que los alumnos tuvieran gusto por el trabajo bien hecho, lo que hemos llamado cuarta táctica, situación que muestra un alto nivel de referencia a la norma y un elevado uso de la autoridad, cuando advertía consecuencias y aplicaba consecuencias referidas a la norma:

“Hay niños que han hecho el ejercicio muy pronto, estos son demasiado rápidos y a veces descuidan la ortografía y por correr echan borrones y no hacen nada con perfección. El maestro les llama la atención y les muestra lo que les ha ocurrido por correr y es obliga a que lo hagan otra vez más despacio”.

Esta misma situación continuaba cuando “ponía como ejemplos a los alumnos” que eran cuidadosos en sus tareas. Vemos que el alumno entraba en contacto con la normatividad a través de las transgresiones cometidas. Se transmitía en este caso sin hacer alusión a la norma y sin tener que acudir a la autoridad, el valor de la responsabilidad por el buen trabajo. En este caso debemos hacer especial mención a las expectativas del maestro respecto de sus alumnos. Nos referimos a las inferencias que el maestro haría acerca de los logros académicos de sus alumnos, basadas en lo que sabía o creía que sabía de ellos, teniendo una gran influencia la conducta del maestro respecto de sus alumnos. Esta idea inicial acerca de lo que podían aprender los alumnos era una variable clave en la promoción de logros académicos diferenciados. Estas inferencias o ideas motivaban conductas diferenciadas del maestro hacia sus alumnos, puesto que ponía como ejemplo a los mejores. De esa forma, los alumnos percibirían y reconocerían esas diferencias que se manifestaban en el apoyo emocional, el esfuerzo, la exigencia y quizás también en la frecuencia de las preguntas y la retroalimentación y evaluación. Igualmente, cuando esto ocurría, el maestro podría estar favoreciendo a los alumnos de mejor rendimiento, con una mayor interacción positiva, más contacto visual, una retroalimentación más completa y haciendo más elogios y menos críticas. Podría estar dándose un trato desigual en el aula, reconociendo como modelo a algunos alumnos que sí tenían buenos trabajos:

“Por el contrario, hay otros niños que son demasiado tranquilos, y estos son ya perezosos, pues tardan en hacer los trabajos y por fin, hay alumnos que sin correr ni ser perezosos terminan sus ejercicios con pulcritud y limpieza, adornados de sus dibujos correspondientes. Estos son los alumnos que el maestro toma como modelo siempre que hace algunas explicaciones referentes al trabajo de los niños.

Estos últimos niños son los que más aprenden y hasta en la misma escuela observo que llevando menos tiempo de Matrícula están más adelantados que los perezosos”.

Las evidencias recogidas hasta ahora nos muestran que el énfasis del maestro se centró en aquellas normas que expresaban valores concretos vinculados a convenciones escolares: el orden, la responsabilidad y la limpieza. Se daba el caso cuando el maestro hacía referencia al cumplimiento de normas concretas referidas al cuidado e higiene personal de los alumnos, utilizando como medios para su cumplimiento la primera y cuarta tácticas, en las que en principio explicaba la norma para pasar a exigir su cumplimiento, como así lo hizo constar el maestro en prácticas en su cuaderno: “Terminados los últimos ejercicios el Sr. Maestro dio una explicación general referente a la higiene de los niños y exigió de todos que vinieran siempre con las manos bien lavadas, bien peinados y bien lavada la cara”.

Es necesario destacar que esta observación va precedida de otra en la que el maestro Alejo García, como alumno en prácticas de la escuela de D. Francisco Romero, dejó constancia una vez más de las malas condiciones en que se encontraba esta escuela, asunto por el que se encontraba especialmente preocupado otorgándole gran importancia en sus observaciones:

“Mientras observo todo esto me doy cuenta de que por una ventana entra un rayo de sol y se ven muchas partículas de polvo flotantes en el aire, que son debidas al suelo (del que ya he hablado en la observación del otro día) y el techo que es de madera de dos aguas y que por no ser raso desprende mucho polvo y a veces, cuando llueve hasta el agua entra en la escuela.

Como hoy es un día en el que hace ya algún frío, he notado que las ventanas no pueden estar abiertas (para evitar que se produzcan corrientes de aire y su consiguiente descenso de temperatura) y así por eso es más viciado el aire interior”.

Las normas concretas han quedado identificadas en las tareas cotidianas, pero además en los registros del cuaderno, donde observamos normas abstractas que no es que no es que se encuentren ocultas, pero que sí se pueden confundir por quedarse entremezcladas con el acontecer del aula, formando parte de lo cotidiano. Llegados a este punto nos preguntamos: ¿dónde están las normas abstractas en el trabajo del maestro? La transmisión de las normas abstractas dependería de las oportunidades que el maestro ofreciera a sus alumnos para superar el ámbito estrictamente relacionado con las convenciones escolares y que hay una gran diferencia entre transmitir normas concretas y ofrecer oportunidades para transmitir valores abstractos y con ello construir principios éticos universales. Sin embargo, observamos que el maestro transmitía el valor de la responsabilidad, la obediencia, el respeto como parte de la actividad cotidiana al tiempo que incluía en ella la transmisión de valores abstractos. Esto ocurría cuando al final del día y antes de concluir la clase proponía rezar y salir de forma ordenada. Se entremezclan en esta acción las normas concretas y abstractas, el maestro además del orden transmitía valores religiosos, con una táctica que no requería hacer mención a las mismas ni hacer uso de la autoridad. Así lo hizo constar en su cuaderno: “Rezamos y fueron saliendo los niños ordenadamente”.

Otra anotación refleja que el valor del orden estaba asumido por los alumnos, quedando constancia de ello cuando escribió: “Se rezó y salimos a la calle”.

Esta es una forma de proceder que se asumía como convencionalismo de la escuela. Se transmitían creencias y ritos religiosos y patrióticos. El maestro lo escribió en su cuaderno un día más al acabar la jornada:

“Después de haber leído, escrito y hecho los ejercicios correspondientes de la lección que a cada grado explicó el maestro, se cantaron las principales oraciones de la Doctrina Cristiana y varias canciones patrióticas y después rezamos con el maestro y fueron saliendo los alumnos ordenadamente”.

Por otra parte, la transmisión de los valores asociados a normas abstractas como la doctrina católica y los valores del franquismo, eran transmitidos mediante símbolos que formaban parte del escenario del aula. Se había otorgado a la escuela un papel privilegiado para transmitir y enseñar valores asociados al nacional-catolicismo, siendo el maestro el principal agente transmisor apoyado por la simbología que servía de apoyo en el aula. A través de la descripción que el maestro Alejo García hizo del aula de la escuela unitaria, hemos podido recuperar los recursos que se utilizaron en esa escuela a tal efecto:

“Detrás y a la izquierda de la mesa hay un cuadro de la Inmaculada. En el lateral izquierdo hay un Crucifijo, un cuadro del Generalísimo Franco y otro cuadro con una Oración a España. Frente a esto en el otro lateral (derecho) hay otra pizarra mural negra”.

Las observaciones de los registros del cuaderno, muestran que todas las declaraciones y acciones del maestro a lo largo de la presentación de los contenidos están impregnadas de normas como portadoras de valores. En síntesis, las normas más aplicadas por el maestro eran de carácter concreto, que como método de enseñanza se basaban en guardar silencio, poner atención y trabajar sentados mientras el maestro explicaba a los distintos grados, dejaba tareas a otros o revisaba los ejercicios del grado que correspondiese.

La mayoría de las normas a las que el maestro hacía alusión eran de carácter concreto, frente a las abstractas cuya alusión es muy baja, siendo las tácticas más empleadas aquellas que consistían en desarrollar una actividad continuada evitando tiempos muertos, poner al alumno en el lugar de otro y utilizar como modelo a los alumnos buenos, poniéndolos de ejemplo. Todo ello se conseguía haciendo poca alusión a la norma y presentando una baja utilización de autoridad como recurso para su cumplimiento.

Por la manera de presentar y hacer cumplir las normas que el maestro utilizó, basada en las explicaciones, sin utilizar en exceso la autoridad, consideramos que comunicaba un mensaje más potente que el contenido al que éste pretendía aludir. Esta forma de exigir el cumplimiento de la norma, era un ofrecimiento para que los alumnos pudieran interiorizarla, promoviendo el desarrollo de su autonomía, ya que la identificación del sujeto con la norma le permite asumirla como pauta de conducta propia al no mediar una presión externa. Mostrar a los alumnos las consecuencias de sus acciones y hacerles notar su propia responsabilidad facilitaba la interiorización de la norma. De esta forma, los alumnos incorporaban a su propia manera de ser, de pensar y de sentir, ideas o acciones ajenas. Esta táctica podía favorecer la generación de conflicto moral en el alumno, pues cuando el maestro explicaba la importancia de las normas que debían cumplir, estaba invitando a los alumnos a la reflexión sobre el significado de asumir, en situaciones concretas, un trato respetuoso o bien, el resultado del trabajo bien hecho. Este tipo de situaciones que se presentaban en el aula, eran ocasiones privilegiadas utilizadas por el maestro para poner en juego tácticas que involucraban a nivel individual y grupal a los alumnos, en la reflexión sobre la acción. El proceso seguido para resolverlos y el tipo de soluciones adoptadas eran lo que suscitaba la apropiación de las normas por parte de los alumnos.

Los registros de observación del cuaderno muestran la diversidad de maneras que el maestro tuvo en cuenta para desarrollar los contenidos académicos a los alumnos: hacer copias de textos, leer, escribir, hacer cuentas, dictados, leer una lección y contestar oralmente las preguntas planteadas a cada grado, explicar la lección con objetos aportados por los alumnos o hacer preguntas de reflexión sobre lo explicado. Por ello, volvemos a plantearnos la siguiente cuestión: ¿condicionaron las formas de conducir las prácticas de enseñanza el desarrollo de valores en los alumnos? En este sentido, consideramos que las distintas formas de dirigir los procesos de enseñanza promovieron la reflexión sobre los valores concretos y abstractos en los alumnos. Identificando las actividades que se llevaron a cabo en el aula, encontramos unas de tipo expositivo o mecánico y otras de reflexión. Son ejemplo del primer tipo leer en voz alta, copiar un texto, hacer dibujos copiados del natural, recortar o repasar con lápiz una imagen. Ejemplos del segundo tipo son las actividades de reflexión académica y las de reflexión ética que con frecuencia se trabajaban de forma conjunta, sin distinción. En el desarrollo de las primeras, actividades expositivas o mecánicas, el maestro presentaba unos contenidos curriculares concretos que servían para orientar el razonamiento de los alumnos hacia su comprensión. Sin embargo, las actividades de reflexión ética se basaban en acciones intencionadas que utilizaba el maestro para el razonamiento de los alumnos, a partir de hechos surgidos en la vida escolar y social. Encontramos varias anotaciones escritas por el maestro Alejo García en esta línea. Una primera fue:

“Todos los niños leen, escriben y hacen cuentas o problemas diariamente. También, diariamente, el maestro explica a la clase en general, las lecciones del programa haciendo luego preguntas adecuadas a cada grado. También da explicaciones a cada grado, aisladamente, con la extensión debida según la capacidad mental de los niños”.

Otra observación relacionada con la conducción del proceso de enseñanza y las actividades mecánicas o expositivas, en este caso, sobre el aprendizaje de la lectura, fue:

“En la lectura, los niños del tercero y cuarto grado, hacen por las tardes alternado, lectura expresiva. Cada niño lee hasta llegar a un punto. Después, el maestro lee la lección entera, despacio, entonando y pronunciando bien, como es natural todas las palabras y frases, pues según nos dice el maestro, al niño le gusta imitar lo que otros hacen y éste es un procedimiento preciso para enseñarles a leer bien, pues el maestro, leyendo, les sirve de modelo. Después, un niño solo vuelve a leer entera la lección. Por último, el maestro explica las palabras de significado dudoso y hace preguntas acerca de lo leído”.

En otra ocasión recogió lo realizado para finalizar la clase: “Después, cantamos la tabla de multiplicar, rezamos y salimos”.

Sobre lo que el maestro observó y consideró importante anotar en su cuaderno, estimamos que las actividades desarrolladas fueron de carácter rutinario o mecánico mayoritariamente, dedicando muy poco a las de reflexión académica y nada a las de reflexión ética. Por ello, podemos concluir que la oferta de valores dentro del aula eran expresión de los propios valores del maestro, sus regulaciones y sus formas de comportamiento, materializados en el trato a los alumnos y el enfoque dado a su forma de enseñar y de organizar el trabajo diario en la escuela. La práctica del maestro estaba condicionada por la ideología dominante, que impregnó el clima moral que se respiraba en el aula, y el comportamiento normativo, afectivo y didáctico de los maestros.

4.5.4. LA GESTIÓN DEL AULA: ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS

Las escuelas son espacios sociales cargados de significado. Son escenarios que se completan con las experiencias cotidianas de maestros y alumnos, donde las relaciones que surgen entre ellos pueden ser planificadas, controladas, con un carácter oficial, o bien, tratarse de experiencias particulares, no oficiales, que se intercambian y dan sentido a la vida escolar. Poder reconstruir la escuela desde la perspectiva del maestro es precisamente lo que los cuadernos de prácticas como objetos asociados a la Historia de la Escuela aportan. Con ellos, podremos reproducir el espacio y tiempo de la escuela donde maestro y alumno intervinieron formando parte de las prácticas pedagógicas, los aprendizajes y las estrategias que ocuparon las horas del trabajo escolar. Tiempo y espacio son dos elementos esenciales de la cultura de la escuela, que modelan las reglas de la actividad académica y la propia profesión del maestro.

La escuela es un lugar de convivencia donde transcurren muchos años de la vida de los alumnos y maestros. Se entiende como uno de los espacios donde tienen lugar relaciones y saberes que colaboran en la educación de los futuros ciudadanos que formarán parte de la sociedad. La escuela es un espacio y un lugar con características físicas y materiales, a la vez que un conjunto de expresiones culturales que imperan en un determinado contexto histórico, generando “flujos energéticos”⁷⁵².

Analizar los cuadernos de prácticas que los maestros escribieron durante su formación nos permite explorar la cotidianidad de la escuela y su problemática. Estos textos son interpretaciones con las que el maestro dio sentido a su experiencia personal y profesional. Conservan los valores y normas implícitas del contexto al que

⁷⁵² VIÑAO FRAGO, A.: “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993, p. 27.

pertenecieron. A partir de la observación, la descripción y el análisis de estos documentos escritos, recuperamos las acciones que llevaron a cabo las personas en sus actividades diarias. Poseen una estrecha relación con el tiempo, puesto que con ellos se puede recrear el pasado desde el presente. Lo que se pretende con este estudio no es interpretar la experiencia inconexa de un maestro sino partir de estos cuadernos como fuente para investigar las huellas de la escuela desde lo particular, atendiendo en todo momento a unas pautas de certeza, evidencia y coherencia de lo interpretado. A través de ellos tenemos una visión de la cultura de la escuela desde la perspectiva de los agentes sociales que intervinieron. De esta manera se interpreta una realidad desde el lugar de su escritura, en este caso, la escuela donde el maestro realizó sus prácticas⁷⁵³.

Se intenta reconstruir y organizar una realidad, la escuela rural unitaria, en un espacio temporal específico, los años cincuenta en España. Con ello, se consigue hacer comprensible la experiencia de un maestro que ha dejado pistas, materiales y emocionales, de una escuela como expresión de una profesión, una sociedad e incluso una ideología. El maestro plasmó en sus cuadernos sus pensamientos, sentimientos y acciones dando significado a su labor en la escuela de estos años.

Los cuadernos de prácticas que los maestros escribieron durante su período de formación, nos trasladan al momento en que vivieron sus primeras experiencias escolares como docentes en un contexto social específico y desde su particular visión. De esta manera se reproducen las prácticas individuales y colectivas que con sus propias

⁷⁵³ ARIAS GÓMEZ, B. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “La escuela unitaria reflejada en los cuadernos de prácticas de un maestro”, en MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.): *Actas del III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, Murcia, SEPHE – CEME, 2012, pp. 371-385.

palabras, dan sentido a la escuela de un determinado momento y lugar, permitiendo deducir las características propias del espacio donde se formaron.

La historia y la memoria permiten recuperar la realidad del espacio escolar a partir de dos registros etnográficos⁷⁵⁴. Por un lado, se representa la escuela como lugar donde se llevó a cabo la educación formal y, por otro, una dimensión que refleja el conjunto de reglas y metáforas que dan lugar a la cultura de la escuela.

El silencio que se observa acerca de la práctica y la cultura de las aulas y su historia social es un tema que debe ser estudiado con atención. Cuando el maestro narraba sus experiencias plasmándolas en los cuadernos, estaba consiguiendo perpetuar prácticas escolares, dificultades, logros, estrategias e incluso los lugares donde llevó a cabo su formación. Así, se conservan y recuperan unos saberes pedagógicos silenciados, que contribuyen a construir una Historia de la Escuela distinta de la que se pueda conocer hasta el momento. Con el análisis de los cuadernos desde esta perspectiva, seremos capaces de interpretar y estructurar la escuela que este maestro vivió, rescatándola de la memoria, partiendo de documentos en los que afloran dimensiones personales y emocionales:

“Lo primero que suelen recordar las personas en relación a su escolarización son los escenarios en los que esta se llevó a cabo. El papel que los espacios escolares jugaron en la formación de los primeros patrones del esquema corporal de las personas y de las prácticas de sociabilidad es esencial en la construcción de la memoria biográfica”⁷⁵⁵.

⁷⁵⁴ ESCOLANO BENITO, A.: *Tiempos y espacios...*, *Op. cit.*

⁷⁵⁵ ESCOLANO BENITO, A: “Más allá del ...”, *Op. cit.*, p. 16.

Proponemos el estudio desde una perspectiva de la colectividad, que explique las identidades de una escuela desde su funcionamiento interno, la organización de la actividad escolar cotidiana y la vida del maestro. Intentaremos poner de manifiesto lo importante que resultaba ser la escuela tanto para la supervivencia del pueblo como para su transmisión cultural, lo que hacía que el trabajo en la escuela debiera ser una tarea compartida por los distintos agentes sociales del pueblo, donde el maestro ocupaba un papel fundamental.

Se trata de comprender las experiencias de las personas que han formado parte de la escuela sin despojarlas de su subjetividad, evitando su consideración como amplios grupos de población. Según esto, se estudian los sujetos y sus experiencias y se atiende a la forma en que se construyeron.

Con estas aportaciones se logra una mayor aproximación al currículum que a diario se fue proponiendo en el aula, desde una perspectiva personal, pues los cuadernos de prácticas de maestros son recursos ricos y sensibles, dotados de un gran potencial para la reflexión que evitan las rupturas en la Historia. Estos cuadernos contribuyen a enriquecer el debate acerca de cuestiones y problemas educativos, dando respuestas poco estandarizadas de otras formas de enseñar que formaron parte del pasado. La dimensión de los espacios educativos ha sido más estudiada en los aspectos teóricos y legales que en los relacionados con la Historia de la Escuela como lugar y con su realidad material⁷⁵⁶.

⁷⁵⁶ VIÑAO FRAGO, A.: “El espacio escolar. Introducción”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993, pp. 11-16.

Para el análisis de la gestión del aula se han clasificado las acciones llevadas a cabo considerando:

- La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- La organización del funcionamiento del aula.
- El control, durante la actividad.

La gestión de la clase es uno de las primeras preocupaciones que se le presentaron a este maestro en el comienzo de sus prácticas, siendo la problemática del control de la actividad en el aula uno de los retos de esta profesión⁷⁵⁷.

Para poder llevar a cabo este análisis es necesario concretar, en primer lugar, los factores que condicionaban la organización escolar:

- La organización de la escuela unitaria se estructura en cuatro grados dentro de la misma clase.
- Los agrupamientos del alumnado influyen en el ambiente de aprendizaje dentro del aula.
- La estructura del aula viene condicionada por el espacio, tiempo y agrupamiento como elementos que contienen intenciones ideológicas, sociales y pedagógicas.

⁷⁵⁷ Son muchas las investigaciones que avalan la cuestión del control de la actividad en el aula, como asunto objeto de preocupación no solo para futuros maestros, sino también para maestros experimentados. Véanse, DOYLE, W.: "Learning the classroom environment: an ecological analysis" en *Journal of Teacher Education*, 28-6, 1997, pp. 51-55. DREEBEN, R.: "The school as a workplace" en *Second Handbook on research on teaching*, 1973, pp. 450-473.

Supone esta una de las mayores dificultades que deben superar los maestros en prácticas en el comienzo de su carrera. Véase ZABALZA, M.A. y MARCELO, C.: *Evaluación de ...*, Op. cit.

- Las relaciones que se establecen en el espacio escolar quedan determinadas por las decisiones del maestro.

Partiendo de estos supuestos a continuación, se muestran unas anotaciones que, bajo el título de “Organización Escolar” el maestro Alejo García escribió en sus prácticas en la escuela unitaria nº 1 de Cártama junto al maestro Francisco Romero Martín:

“Esta Escuela, funciona como toda unitaria. Pero he de decir que su funcionamiento está realizado conforme una distribución de tiempo y materias que ha facilitado el Sr. Inspector de esta zona, D. Julián Millán; esto ha ocurrido hasta enero de 1955, porque a partir de ese mes se impuso Sección Doble, elevándose la matrícula para dar paso a gran cantidad de niños que quedaban sin recibir enseñanza por falta de escuelas. Al venir dos grupos de niños cada día, mañana y tarde, el cuadro de distribución de tiempo y materias al que hacíamos referencia anteriormente, se ha resumido porque la labor de toda la jornada escolar hay que hacerla con solo media jornada.

Cada sección está dividida en dos grupos o grados; por la mañana son los grupos Superior y Medio los que asisten y por la tarde Elemental que a su vez está dividido en dos grados: Elemental A y B. En Elemental B se hallan los más pequeños que pasan de la Escuela de Párvulos.

El trabajo escolar se realiza de la siguiente manera: cada día de la semana está dedicado a una materia distinta; el sábado, además, el Sr. Maestro explica y pone en la pizarra el Santo Evangelio. Al entrar en clase, la primera Sección, es decir, el conjunto de los grados Superior y Medio, y después de los rezos, etc., ambos grados hacen caligrafía; esto un día sí y otro no, alternando los otros días con copiado del

libro. Mientras, el Sr. Maestro, ha colocado en el encerado el resumen de la lección del día correspondiente a la materia que se trate, con el dibujo pertinente. Este resumen es común para los dos grados, por lo que he notado que sin ser excesivo para el grado Medio, tampoco es demasiado elemental para el Superior. Terminada la caligrafía o copiado, el Profesor, explica la lección, siempre de una manera activa y amena, y después de esto los niños pasan a sus cuadernos el resumen de ella; tienen para ello cuarenta y cinco minutos.

Inmediatamente el Sr. Maestro ha llamado uno a uno a los niños del grado Medio para hacer la lectura de modo que, cuando se ha terminado de hacer el resumen, ha leído todo el Grado. Entonces se hace el Dictado que es un día sí y otro no alternando los otros días con explicaciones de Aritmética a uno y otro grado; esto dura veinte minutos y mientras un grado escucha la explicación, el otro hace un ejercicio aplicación de la lección o problemas de Aritmética. Inmediatamente, se hace el Cálculo, mientras que sigue la lectura individual del Grado Superior, al mismo tiempo que se le corrige el Dictado y el resumen de la lección al venir cada niño a la lectura.

Por la tarde entra otro grupo: los grados Elemental A y B. Los jueves son dedicados al dibujo. El Grado Elemental A hace al entrar y después de las oraciones, una lección, la que corresponda, que el Sr. Maestro coloca en la pizarra convenientemente adaptada al grado y acto seguido, pone las muestras en los cuadernos a los del grupo B que, al ponerse a escribir, son llamados uno a uno para leer, ya que era en este Grado hay que cuidar este aspecto en gran manera.

Una vez terminados sus escritos el grupo A realiza el cálculo y el B pasa a trabajar con el maestro en el encerado iniciándoles en las primeras reglas; estas explicaciones son alternas con el fin de ir adelantando al grupo A. Este grupo va pasando a leer con el Sr. Maestro quien ve los trabajos hechos corrigiéndolos. Al

final en explicación general, da normas religiosas rezando los pequeños las oraciones con el fin de que se inicien en ellas”.

Como se ha visto de las anotaciones de Alejo García, dividir la escuela en sección doble se debía a lo establecido en el Decreto de 7 de septiembre de 1954 en el que se daban normas sobre la asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria. En su artículo primero recogía que “cuando en una localidad no hubiera Escuelas suficientes para atender a toda la población escolar, y mientras se creaban, se establecería en las existentes sesiones doble con matrícula distinta”⁷⁵⁸.

Utilizar el pensamiento reflexivo permitía tanto al maestro en formación como al tutor, corregir los problemas que fueran surgiendo de forma ocasional, además de identificar los problemas que surgieran durante la actividad con el fin de poder tomar decisiones, puesto que el registro de las acciones llevadas a cabo era un inventario de todos los actos importantes acontecidos en el aula. Además, se pone de manifiesto que los maestros no fueron únicamente unos técnicos de la Educación, sino que eran agentes sociales capaces de planificar y gestionar los procesos de aprendizaje en un contexto socio-cultural, desde la reflexión individual sobre las condiciones laborales y sobre la producción del conocimiento en las aulas. Se han recuperado tanto los contenidos de la formación, como la metodología con que éstos se transmitían, mostrando parte del currículum oculto de la enseñanza en contextos prácticos que pueden resultar muy diferentes a los actuales.

⁷⁵⁸ Artículo 1º del Decreto de 7 de septiembre de 1954, por el que se dan normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria. (B.O.E. 27-X-1954).

Alejo García, describe a la perfección como el Sr. Maestro⁷⁵⁹ llevaba a cabo su tarea diaria, destacando la importancia que concede a la lectura que debe ser muy pausada y con una correcta pronunciación.

No hay que olvidar que en las escuelas unitarias el maestro contaba con un gran grupo dentro de clase que a la vez quedaba dividido en grupos más pequeños, eran los grados. Como enuncian Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado, exigencias, dificultad y dureza del trabajo, son características propias de la escuela unitaria. La docencia en la escuela rural era compleja, por la diversidad que se presentaba en el aula, lo que complicaba la tarea del maestro:

“El agrupamiento, cualquiera que sea su forma, es un hecho permanente, inseparable de la educación institucional (...). El agrupamiento, ciertamente, es menos importante que la escuela, igual que esta lo es menos que la educación; el agrupamiento tiene carácter instrumental, pero es, y seguirá siéndolo, un hecho inevitable, inequívoco, en el contexto escolar”⁷⁶⁰. En las aulas multigrado cada alumno es muy diferente, por lo que no sirve poner la misma tarea o explicar los mismos contenidos a todos⁷⁶¹. La agrupación multigrada consistía en la combinación en una misma aula de dos o más grados, con la finalidad de atender mejor las necesidades individuales a través de una organización más flexible⁷⁶².

La programación se convertía en algo complejo, ya que el maestro debía atender a varios niveles a la vez. Para ello, sus intervenciones debían estar bien diferenciadas,

⁷⁵⁹ Es así como Alejo García se refiere a D. Francisco Romero Martín en sus cuadernos.

⁷⁶⁰ ORDEN DE LA HOZ. A.: *El agrupamiento de los alumnos*, Madrid, ICE Complutense-CSIC, 1974, p. 286.

⁷⁶¹ CORCHÓN ÁLVAREZ, E. y LORENZO DELGADO, M.: “Las motivaciones y ...”, *Op. cit.*, pp. 185-210.

⁷⁶² BORREL FELIP, N.: “Organización de alumnos”, en *Revista digital educar*, 6, pp. 135-157.

debía clasificar adecuadamente su particular qué, cómo y cuándo enseñar en cada grupo de alumnos, definiendo unos criterios que aseguraran que la puesta en práctica fuese un todo organizado. Podemos concretar que las dificultades que pudo encontrar el maestro en el aula de esta escuela unitaria, vendrían dadas por las propias características de los hechos que acontecían en ella, siendo éstas:

DIFICULTADES DE LA LABOR DOCENTE EN EL ÁULA	
HETEROGENEIDAD	Elevado número de sucesos en clase por la existencia de cuatro grados (multigradación).
INMEDIATEZ	Respuestas inmediatas, que requerían alto grado de espontaneidad en el maestro.
SIMULTANEIDAD	Múltiples acontecimientos en un breve período de tiempo.
SUCESOS PÚBLICOS	Lo que sucedía en clase era público. No había acciones anónimas. Todos los alumnos eran partícipes de todo lo que sucedía en ella.
HISTORIA	Los sucesos y experiencias que acontecían en el aula, se iban acumulando, construyendo rutinas y normas.
Tabla 33. Dificultades de la Labor Docente. Elaboración propia.	

La escuela que analizamos estaba formada por una sola clase y compuesta por cuatro grados con sesenta alumnos matriculados, como reflejó el maestro en su cuaderno número uno de prácticas el sábado once de octubre de 1952: “Me dice el maestro que figuran 60 alumnos matriculados, distribuidos en tres grados y el de iniciación, o sea cuatro. La escuela que me ha sido asignada es una escuela unitaria a cargo de un solo maestro”.

Este tipo de agrupamiento permitía situar a cada alumno según sus cualidades en el grupo más adecuado, con el fin de obtener los mejores resultados de aprendizaje individual y de adaptación al grupo en su conjunto.

Este es un extraordinario valor que el maestro incorporó a sus prácticas de enseñanza, pues propició una labor escolar eficaz en un marco de recursos materiales y personales demasiado escaso. Incluso se puede afirmar que, en este contexto, el maestro

consiguió aprovechar cualquier situación de aprendizaje, pues tener presentes diferentes ritmos de trabajo y diversidad de aprendizajes supone respetar una serie de normas muy precisas que quedaban implícitas en el aula que todos los niños comprendían y sabían que debían respetar, circunstancia que, cuando se veía alterada, éste se encargaba de restablecer.

La estrategia que usaba el maestro separando los grados era atender a un grado y mantener ocupados a los otros. Distribuía el trabajo con rapidez y los niños no tenían que esperar, atendía a los grados con cierta equidad. Como afirma Jackson la “urgencia” era una de las características centrales de la vida cotidiana del maestro en el aula de la escuela unitaria⁷⁶³.

El aula de la escuela unitaria, se caracterizó por ser un entorno físico estable, donde las prácticas respondían a la regularidad y donde se puede apreciar una intimidad social que es difícil encontrar en ningún otro espacio. Es un lugar donde los niños convivían de forma rutinaria a lo largo de las jornadas escolares en un espacio reducido. Los pequeños cambios que el maestro pudo observar son aquellos que tuvieron lugar cuando algún alumno dejaba la escuela o se incorporaba uno nuevo, aunque en esta escuela esto último no era muy frecuente. En este sentido, eran más habituales las ausencias temporales de los niños por dedicar este tiempo a las tareas del campo junto a sus padres, circunstancias con las que contaba de antemano el maestro.

La actividad principal, los objetos y las relaciones sociales que surgían en ella se repetían día a día, mes a mes y año a año, por lo que se trata de un espacio físico y un entorno social poco cambiantes. En el caso de la escuela unitaria, el lugar del maestro en la construcción de relaciones se basaba en la legitimidad que se le otorgaba para la toma

⁷⁶³ JACKSON, P.: *La vida en ...*, *Op. cit.*, p. 59.

de decisiones sobre las prácticas que debía realizar en su actividad diaria y en el reconocimiento que desde fuera se le concedía por sus relaciones con los personajes más representativos del pueblo: el alcalde, el párroco, el juez de paz....

“Un importante y significativo segmento de la memoria escolar lo constituye, (...), el recuerdo de los sujetos con quienes compartimos los espacios y los tiempos a lo largo de los años de infancia y adolescencia en que estuvimos escolarizados. Las relaciones con los compañeros (...) y la interacción cotidiana con los pares de edad, (...), ha sido un elemento esencial en el desarrollo de nuestra sociabilidad infantil, (...), que han ejercido una impronta determinante sobre las actitudes de las personas adultas”⁷⁶⁴.

Destacaron, por tanto, dentro del aula, una composición social estable con un orden dentro del espacio físico de carácter regular, pues, los alumnos se situaban en los lugares asignados y es allí donde el maestro con una sola mirada se daría cuenta de las faltas de uno u otro⁷⁶⁵.

De acuerdo con lo anterior, el maestro de la escuela unitaria que estudiamos, organizaba el aula atendiendo a los siguientes factores:

- El número de alumnos con que contaba en el aula.
- Las características que poseían los integrantes del grupo (edad, nivel académico y ritmos de aprendizaje).
- El tipo de actividades que debía realizar. El maestro en función de los agrupamientos diseñaba una serie de actividades que debían quedar muy bien secuenciadas con el fin de garantizar el correcto funcionamiento de la dinámica

⁷⁶⁴ ESCOLANO BENITO, A: “Más allá del ...”, *Op. cit.*, p. 20.

⁷⁶⁵ JACKSON, P.: *La vida en ...*, *Op. cit.*

de clase. No hay que olvidar la simultaneidad de prácticas escolares que tenían lugar en un mismo espacio con una importante limitación de recursos: un único maestro, un único espacio.

De esta manera el maestro agrupaba a los alumnos según el tipo de actividad a realizar en cada grado e incluso los cambiaba de ubicación en función de las distintas situaciones de aprendizaje que se planteaban en el aula. El maestro en prácticas estaba aprendiendo de su maestro tutor una de las funciones que el profesor Esteve Zarazaga considera esenciales en los aprendizajes de la formación inicial: organizar la clase para que se trabaje con un orden aceptable, es decir, asumir tareas diferentes de las de enseñar, como son organizar el trabajo, configurar la estructura de los grupos, definir objetivos, hacer explícitas las tareas que se prevé realizar... En definitiva, el maestro principiante aprendía que como maestro tenía que ser capaz de configurar los sistemas de trabajo en el aula, definir funciones y delimitar responsabilidades y tareas hasta conseguir que el grupo funcionase como tal con éxito⁷⁶⁶.

En cuanto a las prácticas escolares y el contenido de las actividades que se desarrollaban, cabe señalar que eran cíclicas. Aunque los contenidos tratados respondían a una misma frecuencia predominaba la variedad en las tareas a realizar. En el diseño que el maestro realizaba de los tiempos de cada jornada escolar, preveía la diversidad de actividades con el fin de evitar el aburrimiento en los alumnos y conseguir así cambios de ritmo que, por otro lado, garantizaran la atención a la totalidad del grupo.

En los espacios escolares el maestro participaba constantemente en un proceso de toma de decisiones y en las prácticas que ocuparon la cotidianidad del trabajo en la escuela. La labor docente es un trabajo que se construye a partir de los saberes que los maestros se apropian, asimilan y son capaces de generar en cada una de las situaciones que a diario se le

⁷⁶⁶ ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: “La aventura de ...”, *Op. Cit.*, pp. 46-50.

presentan en el ejercicio de su actividad. El maestro “es el único poseedor del conocimiento pedagógico”⁷⁶⁷.

Se trata, por tanto, de analizar cómo se ocupó ese espacio y de qué manera se construyeron las relaciones sociales dentro de él, teniendo en cuenta que la escuela se encontraba inmersa en un contexto condicionado por los proyectos político-educativos y los intereses y expectativas de la sociedad del momento analizado. Los saberes pedagógicos reflejados en estos cuadernos de prácticas ofrecen una amplia comprensión de lo que ocurría en las escuelas por dentro. Para el estudio de los mismos se intenta dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo organizaba el maestro al grupo?
- ¿Cómo implicaba a los alumnos en la dinámica de la clase?
- ¿Cómo impulsaba y mantenía el ejercicio de la actividad individual?
- ¿Cómo consideraba y valoraba las intervenciones de los alumnos en el aula?

Si tomamos el agrupamiento como variable del análisis de los cuadernos, deducimos que el maestro organizaba el aula en función de los grados en que se dividía la escuela. En ella, los alumnos quedaban agrupados en cuatro grados diferentes: iniciación, primero, segundo y tercer grado, tal y como lo hace constar el futuro maestro en su cuaderno. Por ello, el grado es el referente principal para ubicar espacialmente al alumnado de forma genérica. La ubicación del alumnado dentro del aula quedó definida en primer lugar por el “Grado de referencia”, estando el de iniciación más próximo a la mesa del maestro y el tercer grado al final de la sala:

⁷⁶⁷ WOODS, P.: *La escuela por ...*, *Op. cit.*, p. 17.

“Cártama 14-11-52 (viernes)

Al entrar hoy en la escuela observo primeramente entre el mobiliario los pupitres de los que veo que junto a la mesa del maestro hay cinco bipersonales relativamente pequeños, que me dice el profesor que son para los niños de menor edad.

Siguiendo a estos otros, dos filas con nueve pupitres bipersonales, muy antiguos, porque están muchos rotos y otros mal arreglados y según manifestación del Sr. Maestro, lleva en esta escuela más de 22 años y siempre ha tenido los mismos pupitres. Los que hay arreglados ha sido obra suya, y como no es carpintero a veces lo que hace es ponerlos en peor estado”.

Respecto a la modificación de la ubicación del alumnado, podemos concretar que los alumnos cambiaban en pocas ocasiones el lugar que ocupaban en el aula. Solamente lo hacían para el desarrollo de determinadas actividades y siempre a petición del maestro.

El espacio y tiempo escolar son variables relacionadas con la disciplina y el orden. Con respecto al tiempo de atención didáctica que dedicaba el maestro a los grados, deducimos que intentaba atender a todos los grupos por igual, manteniendo ocupados en todo momento a todos los alumnos:

“Otra dimensión de la experiencia escolar, que aflora asimismo en las prácticas de recuerdo, complementaria casi siempre a la reminiscencia de los escenarios, es la que afecta al orden del tiempo. La función que los metódicos y rigurosos cronosistemas del cotidiano de la escuela, los horarios de la jornada (...),

ha entrado a formar parte de los códigos de convivencia que los sujetos guardan con fidelidad en su memoria”⁷⁶⁸.

De acuerdo con las tareas a realizar, nos encontramos con distintos tipos de agrupamiento. Para las tareas de lectura, escritura o copiado, caligrafía o dibujo y dictados el maestro normalmente decidía utilizar el agrupamiento por grados.

Sin embargo, para descargar el trabajo, en ocasiones el maestro utilizaba la estrategia de juntar a diferentes grados en un sólo grupo. De esta manera, para el desarrollo de las lecciones del programa a través de las explicaciones, la opción de agrupamiento de alumnado más elegida era la de “gran grupo”, igual que cuando se trataban las lecciones de Dibujo o se hacían trabajos manuales, dirigidas a la clase en general. Juntar grados eliminaba los tiempos de espera y sin actividad para los alumnos. Esta forma de trabajar, permitía al maestro recuperar su papel tradicional en la dirección de la clase: primero exponer, después explicar en la pizarra y por último plantear cuestiones.

Lo que ocurre es que, en este último caso, el maestro atendía a la diversidad de edades, planteando actividades de plástica adaptadas a cada grado, proponiendo recortar en papel o repasar con lápiz, de acuerdo con las capacidades de los alumnos más pequeños.

Lo que preocupaba al maestro era atender a criterios de orden en el aula y de rendimiento, más que buscar otros beneficios que pudieran proporcionar los agrupamientos. La adecuada organización del maestro tenía efectos directos sobre el uso del tiempo, siendo unos buenos indicadores de ello el comienzo a tiempo, los

⁷⁶⁸ ESCOLANO BENITO, A: “Más allá del espasmo ...”, *Op. cit.*, pp. 19-20.

recursos preparados con antelación y las rutinas preestablecidas. Todo ello facilitaba el mantenimiento del orden de la clase también muy relacionado con la calidad de la enseñanza. Las rutinas bien establecidas le permitían dedicar más fuerza a enseñar que a mantener el orden y con ello podría estar aumentando la motivación del alumno.

Una anotación en el cuaderno hacía referencia al lugar que ocupaba cada grupo de alumnos dentro del aula, en función de las tareas que se encontraban a la espera de realizar:

“Junto a la mesa hay un sillón para el maestro. Está también roto, a la izquierda hay un banco grande en el que se sientan los alumnos del grado que haya de recibir la explicación directa del maestro, o bien los que esperan el turno para leer para leer u otras operaciones”.

Observamos que derivado de la propia funcionalidad del aula y los convencionalismos característicos del proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela unitaria, los alumnos eran conocedores de la norma “trabajar sentado en su lugar” o bien esperar ser atendidos por el maestro, con el debido respeto a sus compañeros.

Debía atender a un gran número de alumnos, cuestión que solucionaba ordenando las actividades que los niños desarrollarían en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este requisito de “flexibilidad” en la organización de la clase, implicaba combinar los agrupamientos según los objetivos que deseaba alcanzar con cada grupo en los distintos momentos de la jornada escolar.

Sin embargo, tenía bien definida la composición de cada uno y no la modificaba, salvo pequeñas excepciones, aunque conocía perfectamente los progresos, avances y ritmos de aprendizaje de los niños.

Cuando nos referimos a las diferentes formas de agrupamientos, es porque se deduce del estudio de las anotaciones realizadas, que la existencia de distintas edades, facilitó la atención didáctica de los alumnos en función de sus competencias, factor que el maestro aprovechaba como recurso cuando proponía a los más mayores que ayudaran a los pequeños en el desarrollo de las tareas. En este sentido el maestro contempló una forma de agrupamiento heterogéneo, encontrando en él las siguientes ventajas⁷⁶⁹:

NIVELES DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">• Potencia la ayuda mutua entre iguales, atendiendo a la diversidad.• Fomenta la participación del alumnado que “no sabe” y una mejor reelaboración del conocimiento para el que “sabe más”.
ESTILO Y RITMO DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none">• Promueve diferentes maneras de pensar y actuar.• Fomenta la colaboración y el respeto a las diferencias.
INTERESES Y MOTIVACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Fomenta la empatía.• Facilita el desarrollo de actividades en torno a un mismo tema teniendo en cuenta la diversidad de intereses y motivaciones de todo el alumnado.
Tabla 34. Agrupamiento deducido del estudio de las anotaciones del maestro. Elaboración propia.

Lo podemos constatar cuando leemos en un cuaderno la siguiente observación:

“Como la matrícula es numerosa, el maestro se vale a veces de los niños mayores que están más adelantados para que le ayuden, poniéndolos al frente de los grados más inferiores, mientras hacen algún trabajo indicado de antemano por el mismo maestro”.

⁷⁶⁹ CONTINENTE, A.; GOL, R.; GUIJARRO, C.: “Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos”, en *Aula de Innovación Educativa*, 61, 1997, pp. 57-58.

Otro factor importante que queremos destacar es la valoración que otorgaba el maestro a las intervenciones de los alumnos en el aula, promovidas por el método elegido por el maestro tutor para la explicación de las lecciones. Utilizaba generalmente el método interrogativo, fomentando la comunicación con los alumnos. De esta manera, conseguía que fueran encontrando paulatinamente los contenidos de aprendizaje. Para ello, siempre partía de la evaluación de los conocimientos previos sobre la materia, formulando preguntas estimulantes que les hicieran reflexionar, con el fin de llevarlos a los objetivos programados, captando su atención y evitando así las distracciones en el aula. Lo que para el profesor Esteve Zarazaga era entender la clase como un sistema de comunicación e interacción, que suponía que el maestro debía esperar dialogo con el alumnado, surgiendo la necesidad de plantearse preguntas, la necesidad de intercambiar respuestas y la motivación por aprender⁷⁷⁰.

El maestro realizaba recapitulaciones y síntesis a lo largo de todo el proceso, resaltando las reflexiones y aportaciones hechas por los alumnos. Todo ello demuestra el dominio de este método por parte del maestro lo que proporcionaba grandes ventajas derivadas de la satisfacción generada en los alumnos por haber comprendido los contenidos gracias a su propia reflexión. En una de las prácticas del período de observación, escribió:

“En este momento los niños reciben una lección general de la lluvia con ejemplos apropiados, propuestos por el profesor y siguiendo el método interrogativo socrático.

⁷⁷⁰ ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: “La aventura de ...”, *Op. cit.*, pp. 46-50.

A mí me parece que todos los niños han tenido que formarse una idea clara de lo que es la lluvia a juzgar por las contestaciones dadas a las preguntas del maestro”.

Por todo ello, podemos afirmar que el maestro en sus enseñanzas intervino según la actividad a desarrollar:

- Dinamizando el aprendizaje en sus explicaciones mediante la formulación de preguntas como centros de interés.
- Cohesionando al grupo y garantizando el buen funcionamiento de la clase.
- Ayudando a los alumnos a superar las dificultades, reforzando las cualidades y conductas positivas de cada uno de ellos y amonestando al alumno que no prestase la debida atención.

4.6. LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN Y SUSTITUCIONES EN EL GRUPO ESCOLAR “GARCÍA DEL OLMO”. SU TESTIMONIO EN EL DIARIO DE PRÁCTICAS.

El Grupo Escolar García del Olmo se inauguró en el curso 1955-1956 y aunque se proyectó para que pudieran asistir también las niñas, en principio sólo lo hicieron los niños, siendo en 1962 cuando se convirtió en el “Grupo Escolar Mixto”. Debe su nombre al Gobernador Civil de Málaga *Manuel García del Olmo*⁷⁷¹.

El arquitecto encargado de dirigir las obras fue D. Juan Lauren y Briales. Ya en 1955 el exceso de población en edad escolar demandaba nuevas escuelas. Así se hizo constar en un informe elaborado en 1955 por el Alcalde-Presidente de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria. En él se especificaban las necesidades de escuelas atendiendo a la población de niños y niñas en Cártama, destacando que quedaban sin recibir instrucción por la ausencia de escuelas 256 niños y 246 niñas, de un total de 420 y 349 niños y niñas respectivamente, que se encontraban en edad escolar. Igualmente, recoge este informe que el Grupo Escolar en construcción iba a ser para niños y contaría con tres aulas⁷⁷².

En 1956, el Alcalde y Presidente de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria, dedujo del Censo confeccionado para ese año, que el número de niños con edades

⁷⁷¹ Natural de Lora del Río, provincia de Sevilla. Perteneció al Notariado. En el año 1.945 fue nombrado Gobernador Civil de Málaga anteriormente lo había sido de la ciudad de Almería. El Alzamiento le dio ocasión, en Almería, donde se encontraba el 18 de julio de 1936 a prestar “grandes y valiosos servicios a la Causa nacional, habiendo perdido durante el dominio rojo, víctima de la tiranía marxista, a su padre político y tres cuñados, que murieron asesinados. El 24 de julio de 1940 fue nombrado Alcalde y Jefe Local de Berja (Almería), cargo que desempeñó hasta el día 14 de octubre de 1941. Como gobernador civil y jefe provincial de Almería ha demostrado sus extraordinarias dotes de actividad y de mando”, Cfr. ABC: “Actuación del Gobierno”, Madrid, 4 de octubre de 1945, p. 10.
<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1945/10/04/010.html> (Recuperado el 28 de mayo de 2016)

⁷⁷² A.M.C.: Informe relativo a la población escolar y necesidades de la enseñanza de 20 de mayo de 1955.

comprendidas entre 6 y 12 años era de 650 y el número de niñas de igual edad, era de 552, lo que indica la imperiosa necesidad de construir un número de escuelas suficientes para satisfacer las necesidades de esta población⁷⁷³.

El edificio estaba orientado hacia el Sur, y había delante de éste un gran patio sin vallar y sin construcciones a su alrededor, ya que se ubicó relativamente lejos del pueblo.



Fotografía 4. Fachada principal del edificio del “Grupo Escolar García del Olmo”.

La fotografía muestra, de izquierda a derecha, una primera ventana del edificio que se corresponde con un almacén y cuartillo, destinado a guardar las latas de queso y las cajas de leche en polvo que se daban a los niños en los recreos, siendo esta misma dependencia el lugar dedicado para su preparación. Las ventanas que se pueden ver

⁷⁷³ A.M.C.: Avance del número de niños y niñas comprendidos en la edad de 6 a 12 años de 16 de abril de 1956.

desde esta primera dependencia hasta la entrada del edificio, corresponden a un pasillo. A continuación, se encuentra el acceso al edificio mediante un arco con la inscripción del nombre del Grupo Escolar. A lo largo del mismo y a la derecha se puede ver una pequeña ventana que era la conserjería, y la última ventana que pertenecía a la sala de profesores.

Toda escuela debía constar como mínimo de una clase para cuarenta escolares, que permitiera su ampliación para ser utilizada en otros actos escolares, de un campo escolar, teniendo en climas duros una zona abierta y cubierta dedicada a recreos al aire libre y de servicios higiénicos mínimos⁷⁷⁴.

“El siguiente curso, ya se había terminado el Grupo Escolar *García del Olmo*, y las dos escuelas unitarias pasaron a él, pero no la de Párvulos y la de Niñas. Allí se formaron 3 aulas, con sus respectivos maestros, uno de ellos era el director, en este caso fue D. Francisco Segovia, el otro era de Álora y el 3º no recuerdo.

Había un conserje y la señora, Teresa, cuidaban las plantas que adornaban los alrededores y la limpieza del edificio.

Fue el tiempo de la leche en polvo y los quesitos que repartían a los alumnos. La señora Teresa era la encargada de preparar la leche, ayudada por los maestros. La leche se repartía por las mañanas, a la hora del recreo, los quesitos por la tarde. La leche igual que los quesitos, eran de buen tomar. Algunos repetían más de una vez.

⁷⁷⁴ Artículo 6º de la Orden de 20 de enero de 1956, por la que se aprobaban las normas técnicas para construcciones escolares, (B.O.E. 8-III-1956).

La leche venía en cajas de cartón en bolsas de plástico y los quesos en botes de hojalatas, de forma cilíndrica. Quiero recordar que procedían de Estados Unidos”⁷⁷⁵.

En su cuaderno de prácticas número 2, encontramos las memorias del día 27 de marzo de 1956, en las que describió el “Edificio Escolar”, el “Moblaje y material científico”, la “Matrícula y asistencia” y la “Organización Escolar” del Grupo Escolar.

MEMORIA DEL DÍA 27 DE MARZO DE 1956 – DIARIO DE PRÁCTICAS Nº2
<u>Memoria</u>
1º El edificio escolar
<p>He realizado las prácticas de Enseñanzas relativas al tercer curso del Magisterio en la Graduada de niños, en el aula nº3, situado en las afueras de esta Villa de Cártama.</p> <p>El edificio consta de tres aulas, un cuarto de aseo con retrete y lavabo dotados de agua corriente; habitación para despacho de los Sres. Maestros y otra para perchero de los niños.</p> <p>Las aulas nº1 y 2 están orientadas de Este a Oeste y una a continuación de la otra y la nº3 de Norte a Sur junto a la nº2.</p> <p>Las tres aulas tienen las mismas dimensiones, o sea, 10 mts. de largo, por 6’50 de ancho y 3 de altura, lo que le da una capacidad de 195 mts.³. Las ventanas están colocadas en la nº1 y 3 en el lateral izquierdo y en el posterior, y en la nº2 solamente en el izquierdo. La entrada la tienen la nº1 y la 2 en el lateral derecho y la nº3 en la parte anterior.</p> <p>El suelo está embaldosado y las paredes son lisas y techo raso.</p>
2º Moblaje y material científico
<p>El moblaje de la clase en que he realizado las prácticas es el siguiente: 25 pupitres bipersonales nuevos, con asientos móviles; 2 pizarras de madera, una mayor y otra más pequeña. La mayor está colocada junto a la mesa del Sr. Maestro y la más pequeña en el lateral derecho, ambas colgadas de los muros; un armario, con tres departamentos, en los cuales se hallan los libros destinados a la lectura, los trabajos hechos por los niños, etc. y, por último, la mesa del Sr. Maestro y el sillón.</p> <p>El material científico es muy escaso, casi nulo.</p>
3º Matrícula y Asistencia
<p>Asciende la matrícula del grado donde he practicado a 50 niños comprendidos en la edad de 10 a 13 años.</p> <p>El promedio de asistencia mensual es de 42 niños. Las faltas de asistencia son debidas principalmente a que, siendo un pueblo agrícola, en algunas ocasiones los niños ayudan a sus padres en algunas tareas, por tratarse de que son ya mayorcitos.</p>
4º Organización Escolar
<p>Como ya se ha dicho, la escuela es graduada y el grado en que he practicado, está organizado en dos secciones.</p> <p>La clasificación de los niños está hecha atendiendo más a los conocimientos que a la edad, habiendo en la primera sección 28 niños y 22 en la segunda.</p> <p>La enseñanza está organizada de acuerdo con el programa de los cuestionarios nacionales siguiendo la distribución semanal de las materias, así como la distribución del tiempo y del trabajo, dados por el Sr. Inspector de la zona. He podido apreciar la utilidad del cuaderno de preparación de lecciones que lleva el Sr. Maestro, así como el de rotación de los niños.</p> <p style="text-align: right;">Alejo García</p>

⁷⁷⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:39).

Como hemos visto anteriormente, las escuelas rurales del primer franquismo carecían de locales adecuados. Eran habitaciones normalmente oscuras, con poca ventilación, tristes y desalentadoras como así quedó descrita por Alejo la escuela unitaria nº1 donde realizó parte de su período de prácticas. Todo ello era consecuencia de la mala situación económica por la que atravesaba España en los años cuarenta y la carencia de recursos de los ayuntamientos⁷⁷⁶. En 1956 se publicó una Orden⁷⁷⁷ para regular las condiciones que debían cumplir los espacios de las escuelas. En ella, se concretaron las normas técnicas a tener en cuenta en los proyectos de construcción de los edificios escolares para las escuelas nacionales de Enseñanza Primaria, que se ajustaban por orden de importancia a criterios pedagógicos, sociales, sanitarios y estéticos y que debían garantizar el éxito de su funcionamiento. Los espacios fundamentales de toda construcción eran la clase, el campo escolar y los servicios higiénicos. Así mismo, el edificio debía reunir una serie de condiciones óptimas de emplazamiento, orientación, ventilación, iluminación, sonoridad, aislamiento y temperatura. Debían situarse en sitios altos, en zonas verdes, cerca de las zonas de residencia, pero alejadas de hospitales, cementerios, etc.⁷⁷⁸. Vemos que las características de las aulas cumplían lo establecido en la normativa, más concretamente el artículo sexto, atendiendo a la descripción que en su día anotó Alejo en su cuaderno de prácticas. La clase podía proyectarse con libertad, aunque se recomendaba la forma rectangular como la más aconsejable. Debía tener, en general, como mínimo 1,5 metros cuadrados por escolar, aconsejándose 1,7 metros cuadrados y aún dos metros cuadrados, como cifra preferible. Sólo en casos verdaderamente excepcionales, en escuelas de presupuesto muy reducido y siempre previa justificación del arquitecto, se podían tolerar medidas no inferiores nunca a tres metros cuadrados. La longitud de la clase (o

⁷⁷⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a: “La escuela rural en ...”, *Op. cit.*, p. 123.

⁷⁷⁷ Orden de 20 de enero de 1956, por la que se aprobaban las normas técnicas para construcciones escolares, (B.O.E. 8-III-1956).

⁷⁷⁸ Orden de 20 de enero de 1956 por la que se aprobaban las normas técnicas para construcciones escolares, (B.O.E. 8-III-1956).

la parte de aquélla reservada a la explicación) no debía exceder de 10,5 metros para que los escolares pudieran seguir las enseñanzas del maestro con facilidad. La anchura recomendada por lo general, no debía sobrepasar los seis metros para alcanzar una buena iluminación, puesto que las clases superiores a seis metros aconsejaban el empleo de iluminación bilateral⁷⁷⁹.

La Ley de Educación Primaria de 1945 declaró obligatorio para todos los españoles un mínimo de educación primaria, siendo incompatible en el niño de edad escolar toda actividad que no fuera la propia de su educación, con sanciones para los padres, tutores y autoridades locales que no velasen por la asistencia de los niños a la escuela⁷⁸⁰. La Ley señalaba como períodos estrictamente obligatorios la enseñanza elemental (de los seis a los diez años) y el período de perfeccionamiento (de los diez a los doce)⁷⁸¹, a excepción de las escuelas preparatorias de los centros de enseñanza media, que abarcaban como mínimo la enseñanza elemental⁷⁸².

La situación de absentismo escolar era una característica presente en todo el país, pero hasta nueve años después no se reguló normativamente esta materia. Fue mediante el Decreto de 7 de septiembre de 1954⁷⁸³ cuando se dictaron normas para que todos los niños españoles que tenían entre seis y doce años asistieran a las escuelas de Enseñanza Primaria. El objetivo era luchar contra el analfabetismo, un problema más que añadir a la educación de la época.

⁷⁷⁹ Artículo 6º, Capítulo VI, dedicado a las “Condiciones de los Edificios Escolares” de la Orden de 20 de enero de 1956, por la que se aprobaban las normas técnicas para construcciones escolares, (B.O.E. 8-III-1956).

⁷⁸⁰ Artículo 12 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (B.O.E. 18-VII-1945).

⁷⁸¹ Artículo 18 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (B.O.E. 18-VII-1945).

⁷⁸² Artículo 22 de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (B.O.E. 18-VII-1945).

⁷⁸³ Decreto de 7 de septiembre de 1954, normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria (B.O.E. 27-X-1954).

Para controlar la asistencia de los alumnos a las escuelas, los Ayuntamientos a través de las Juntas Municipales de Enseñanza, tenían que elaborar el censo de población escolar⁷⁸⁴ con los niños comprendidos entre dos y quince años, separados por sexos y divididos en los siguientes grupos: de dos a cuatro años, de cuatro a seis, de seis a doce y de doce a quince⁷⁸⁵. El organismo encargado de velar por el cumplimiento de las normas relacionadas con la asistencia escolar era la Inspección de Enseñanza Primaria, que controlaba principalmente los censos escolares y los contrastaba con las listas de matrícula. La Inspección consideraba la asistencia a clase una medida del rendimiento del maestro en su labor⁷⁸⁶, relacionándose la asistencia elevada con el carácter trabajador del maestro, valorándose el trabajo del maestro en función de los alumnos que asistían, una relación que no debía establecerse puesto que el trabajo en el ámbito familiar era un motivo de ocupación de muchos niños en estos años, como escribió Alejo en su memoria de prácticas.

Igual que afectan a la organización de la escuela otros factores como las disposiciones normativas o las presiones sociales o económicas, las estrategias de agrupamiento son de carácter intencional. En este sentido, encontramos que en esta escuela la organización del alumnado se enfocó desde dos perspectivas: una que obedecía a las decisiones de tipo institucional y otra que respondían a un criterio pedagógico. Aunque se contempló una organización vertical de la escuela, dada por la graduación, la observación del maestro aclara que el criterio básico de adscripción al grado no era la edad cronológica, sino más bien el nivel de conocimientos. Con este

⁷⁸⁴ Este tema se ha estudiado en el apartado 1.3.2 Construcciones escolares de esta tesis.

⁷⁸⁵ Artículo 2 del Decreto de 7 de septiembre de 1954, normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria (B.O.E. 27-X-1954).

⁷⁸⁶ SALVADOR ALDEA, I.: *Actividades escolares: conmemoraciones patrióticas y religiosas*, 1942, p. 15.

criterio no se daba respuesta a la concepción idealista de la graduación, “según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada”⁷⁸⁷.

Los cuadernos de preparación de lecciones eran uno de los instrumentos didácticos más utilizados por los maestros durante estos años. Consistían en un breve diseño de intervención educativa, donde se recogía información sobre los objetivos, contenidos, actividades, recursos, tipología del alumnado, etc. No era una exposición detallada de cada lección, sino un esquema-guía que facilitara su desarrollo, personalizando y adaptando los programas a la realidad específica de cada escuela⁷⁸⁸.

La Orden de 20 de enero de 1939, sobre normas relativas a las Visitas de Inspección, estableció la obligatoriedad de estos cuadernos de preparación y de los cuadernos escolares de los alumnos: “Artículo 8º. En todas las Escuelas llevarán todos los niños que puedan hacerlo, el cuaderno de clase donde se reflejará la labor diaria del niño, expresión en la medida de lo posible de la que realiza el Maestro. Artículo 9º. Para la mejor ejecución y mayor eficacia de lo que se dispone en el anterior artículo, todo Maestro llevará un cuaderno de preparación de lecciones, de conformidad con el programa de la Escuela y orientaciones que el Inspector le señale”⁷⁸⁹.

En esta Orden de 20 enero, que regulaba las visitas de los inspectores a las escuelas, se indica expresamente que “los principios religiosos, morales y patrióticos que impulsan el Glorioso Movimiento Nacional, han de tener en la Escuela Primaria su más fiel expresión y desarrollo”, para lo cual “la Inspección ha de completar su carácter

⁷⁸⁷ BARBERÁ ALBALAT, V.: “El agrupamiento de alumnos en los centros”, *Apuntes de educación*, 41, 2001, p. 2.

⁷⁸⁸ MAYORDOMO, A. (coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999, p. 78.

⁷⁸⁹ Orden de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realizaran visitas a las Escuelas regulando la forma de llevarlas a cabo, (B.O.E. 27-I-1939).

fiscal convirtiéndose, a la vez, en organismo asesor y colaborador con la sociedad en la obra educativa”⁷⁹⁰. En el artículo quinto, se ordenaba a los inspectores que en sus visitas cuidaran “de exaltar el espíritu religioso y patriótico, procurando hacer de la Escuela una Institución española, educativa y formadora de buenos patriotas y cuanto se relacione con el aspecto técnico de la enseñanza”, por lo que tenían que velar y comprobar si se cumplía la Circular de 5 de marzo de 1938, especialmente en lo referente a: “Educación religiosa, educación patriótica y educación física”⁷⁹¹.

El contenido de esta norma se completó con la Circular de 23 de febrero de 1939 que regulaba entre otros aspectos, la finalidad de estos materiales, ordenando que el “cuaderno de clase a que se refiere el artículo octavo será individual y obligatorio para todos los alumnos, con objeto de comprobar la labor diaria y facilitar la obra de la Inspección. Señalaba además que “tanto el cuaderno individual del trabajo del niño como el de preparación de lecciones del Maestro serán revisados por el Inspector para hacer las indicaciones que proceda.”⁷⁹² Además de utilizar estos cuadernos como medio de control y con el objetivo de “estimular la obra de los alumnos”, la circular proponía la posibilidad de “llevarse en cada Escuela, con carácter voluntario, por rotación entre los niños, un cuaderno de clases donde se recoja la significación de nuestras fechas gloriosas, la

⁷⁹⁰ Orden de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realizaran visitas a las Escuelas regulando la forma de llevarlas a cabo, (B.O.E. 27-I-1939).

⁷⁹¹ Artículo 5º de la Orden de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realizaran visitas a las Escuelas regulando la forma de llevarlas a cabo, (B.O.E. 27-I-1939).

⁷⁹² Artículo 4º de la Circular de 23 de febrero de 1939 a los Inspectores de Primera Enseñanza regulando concretamente la obra de Inspección en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20 de la Orden Ministerial de 20 de enero de 1939, (B.O.E. de 1-III-1939). “Artículo 20. Por la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza se dictarán las disposiciones oportunas para la mejor ejecución de esta Orden”.

biografía de nuestros héroes y la conmemoración de nuestras principales festividades religiosas”⁷⁹³.

En la foto de maestros realizada en noviembre de 1956 en la fachada principal del Grupo Escolar: Alejo García García está a la izquierda sustituyendo a D. Francisco Segovia que se había trasladado a Madrid para ser sometido a una intervención de riñón. En el centro, Alcaraz, un maestro de Álora que daba clase en el Grupo Escolar y a la derecha D. José Muñoz Martín director de la escuela unitaria nº 2 de Cártama que pasó al Grupo Escolar.



Fotografía 5. Alejo García en la puerta del Grupo Escolar con otros dos maestros. 1957.

Recuerda el maestro una visita de Franco a Málaga. Acudieron Alejo García y otros compañeros, él era el menor de todos ellos y cuenta que Franco vino para inaugurar

⁷⁹³ Artículo 4º de la Circular de 23 de febrero de 1939 a los Inspectores de Primera Enseñanza regulando concretamente la obra de Inspección en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20 de la Orden Ministerial de 20 de enero de 1939, (B.O.E. de 1-III-1939).

el Hospital Carlos Haya, la Casa de la Cultura y el campo de golf de Torremolinos. Según él, Franco fue bien recibido por los malagueños, con muestras de entusiasmo. La fotografía tiene fecha del día 30 de abril de 1956.



Fotografía 6. Visita de Franco a Málaga 30 de abril de 1956.

En el curso 1955-1956 comenzó a realizar prácticas, a cargo del maestro D. Francisco Segovia, pero enseguida tuvo que simultanear las prácticas con sustituciones al maestro: “D. Francisco Segovia estuvo en la Guerra, fue alférez y al licenciarlo le conmutaron con el Magisterio, no recuerdo la forma, pero en aquel tiempo así ocurría, eran muchos los maestros de este modo”⁷⁹⁴.

Durante estos años, los cambios de profesorado eran continuos y las escuelas en muchas ocasiones se encontraban cerradas a la espera de contar con algún maestro que las pudiera atender. Por ello, muchas plazas vacantes llegaron a cubrirse por militares sin

⁷⁹⁴ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:42).

mucha formación que recibían un reconocimiento u homologación y un puesto como maestros por méritos de guerra⁷⁹⁵.

A D. Francisco Segovia lo sustituyó en varias ocasiones. Ya durante el curso 1955/1956 lo suplió en su escuela unitaria por primera vez. Al siguiente curso lo sustituyó en el Grupo Escolar:

“El curso siguiente, estuve supliendo a D. Francisco Segovia durante algunos meses, ya que tuvo que ir a Madrid para visitar a un médico.

Seguía estudiando y ayudando a mi familia. Nuevamente aprobé pocas asignaturas”.

“Después de empezar el curso 1956/1957, D. Francisco Segovia tenía que marcharse a Madrid para ser operado de riñón. Me llamó para que le sustituyese. Así lo hice durante unos meses. La foto con los alumnos es de ese tiempo”⁷⁹⁶.

⁷⁹⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a: “La escuela rural en ...”, *Op. cit.*, p. 124.

⁷⁹⁶ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:40).



Fotografía 7. Grupo Escolar García del Olmo, curso 1956-1957. En el centro de la imagen, el maestro Alejo García García en una sustitución a D. Francisco Segovia Ruiz, maestro y director del Grupo.

Las licencias por asuntos propios solo podían autorizarse una vez por curso escolar, no pudiendo solicitarse en ningún caso como prórroga de otra licencia o de algún período de vacaciones. Dependiendo de su duración, eran concedidas por los presidentes de las comisiones permanentes de las juntas municipales de Enseñanza Primaria, los inspectores o los directores de graduadas (ocho días); por el director general de Enseñanza Primaria (quince días), o por los consejos provinciales a través de sus comisiones permanentes (tres meses)⁷⁹⁷. El maestro estaba obligado a atender la enseñanza por su cuenta, a excepción de la licencia de tres meses, siendo él mismo quien tenía que buscar a la persona que se ocupara debidamente de su escuela y sin que hubiera nada legalmente establecido respecto a estas sustituciones. Sin haber completado los estudios de Magisterio el único modo de encontrar trabajo era pactar sustituciones con los maestros

⁷⁹⁷ Artículo 94 del Estatuto del Magisterio Nacional Primario, Decreto de 24 de octubre de 1947 (B.O.E. 17-I-1948).

titulares para los periodos de ausencia. De este modo Alejo, tuvo sus primeras experiencias como maestro, haciendo unas sustituciones que no requerían más que el acuerdo verbal entre el maestro afectado y su sustituto. La Inspección y las autoridades educativas nunca supervisaban estos procedimientos. Tampoco quedaba constancia de aquellas sustituciones en la hoja de servicios de los maestros sustitutos ni contaban como experiencia. En principio, los sustitutos nombrados por el propio maestro interesado debían poseer el título de maestro, pero si la licencia por asuntos propios de ocho o quince días tenía lugar en una escuela rural, el sustituto, tal y como se recoge en el Estatuto del Magisterio, también podía ser una persona del lugar que hubiera concluido estudios de carácter civil o eclesiástico y, en su defecto, aquellas personas que manifestaran deseo y actitud para el desempeño de las mismas. En igualdad de circunstancias se concedía preferencia a los que gozaran de la condición de vecino. Por esta razón, podía resultar habitual encontrar a personas no tituladas realizando sustituciones de licencias por asuntos propios en escuelas rurales⁷⁹⁸.

La sustitución de maestros por personal no titulado era un modo de evitar todo un proceso de sustituciones a las Juntas Provinciales y una forma de mantener atendidas las escuelas de manera más o menos continua, ya que los plazos oficiales de solicitud de licencias y las convocatorias para suplencias se dilataban excesivamente en el tiempo. Esta situación se convierte en un ejemplo más de la falta de control y deficiente legalidad de la enseñanza rural durante la dictadura.

En 1958, hizo el servicio militar en Málaga. Allí trabajó en el reclutamiento de soldados. Recuerda que tuvo suerte por ello, pues tenían buen trato con él y sus otros compañeros que eran también del pueblo:

⁷⁹⁸ Artículo 44 del Estatuto del Magisterio Nacional Primario, Decreto de 24 de octubre de 1947 (B.O.E. 17-I-1948).

“Por fin llegó la Mili y marché al Campamento Benítez, Málaga, a hacer instrucción. Después a la Plaza de Capuchinos (Málaga ciudad), donde estaba la Caja de Reclutas y la Zona. Una vez más tuve suerte.

En uno de los departamentos que había al mando de un comandante, un capitán y tres brigadas, trabajamos en asuntos de reclutamiento de soldados. Todos estábamos a las órdenes de un Coronel que vivía allí.

Trabajamos de ocho a dos de la tarde, vestidos de paisano. En una nave los de pueblo, que éramos unos doce. Teníamos nuestro dormitorio y la comida nos la traían del cuartel de la Trinidad. Así terminé la *Mili*”⁷⁹⁹.

Durante ese tiempo colaboró dando clases en su tiempo de descanso a los reclutas que eran analfabetos, servicios que se compensaban con guardias:

“Durante el período de instrucción, los maestros o futuros, después del almuerzo teníamos que ir a dar clases a los compañeros que no sabían leer ni escribir. Esto ocurría en las horas de descanso, nos perdíamos la siesta. Estábamos al mando de un superior. A cambio, nos perdonaban ciertos servicios: imaginarias, cocina, etc.”⁸⁰⁰

Una carta de D. Francisco Guerrero Bravo, Inspector Jefe y de la Zona D. Francisco Segovia, junto con tres liquidaciones de haberes correspondientes a éste último, así como un resguardo de la Caja de Ahorros de Antequera, justifican una sustitución de Alejo a D. Francisco Segovia, durante unos días de enero y los meses de febrero, marzo y algunos días del mes de abril de 1960 en la Escuela Graduada de Niños.

⁷⁹⁹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:45).

⁸⁰⁰ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:47).

En las liquidaciones de haberes, que se corresponden con los meses de febrero, marzo y abril, vemos las cantidades liquidadas al maestro Alejo García en su sustitución:

The image shows three identical wage liquidation forms for Alejo García, dated February, March, and April 1960. Each form is from the 'MUTUALIDAD NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA' and shows a gross wage of 1397.24, with deductions for habilitation (13.97), stamp (1.25), S.E.M. (5.00), and mutuality (13.63), resulting in a net wage of 1353.49.

BASES ÍNTEGRAS		BASES LÍQUIDAS	
Puntos	Cts.	Puntos	Cts.
1397	24	1353	49

DEDUCCIONES

Puntos	Cts.
13	97
1	25
5	00
13	63

Líquido a percibir: 1353.49

Fotografía 8. Nóminas de Alejo García correspondientes a los meses de febrero, marzo y abril de 1960

Los conceptos por los que le dedujeron cantidades fueron un 10% por habilitación, timbre, 5 ptas. de deducción por el S.E.M. y por aportación a la mutualidad. Observamos que en las tres liquidaciones se cumplió con lo establecido en la Resolución del día 3 de junio de 1960 (B.O.E. del 27 de junio) de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se daban normas a los Habilitados, Administradores y Pagadores del Magisterio Nacional sobre la forma en que debían hacer efectivos los haberes a los Maestros Nacionales, ante las numerosas quejas de los Maestros Nacionales⁸⁰¹:

⁸⁰¹ El 10 de julio de 1958 se dictó por la Dirección General de Enseñanza Primaria la siguiente Resolución: “Vienen produciéndose reiteradas quejas de Maestros nacionales contra diversos Habilitados del Magisterio, que al satisfacer haberes y demás remuneraciones de Maestros, no consignan en los recibos que han de entregar a los interesados el importe íntegro ni los sucesivos descuentos que efectúan y que justifican la percepción del líquido abonable, ignorando, por tanto, los perceptores, la cuantía de los descuentos realizados y si estos se han efectuado con arreglo a los vigentes preceptos legales.

“Cuando trabajaba como interino al final de las clases del Grupo, marchaba a dar las mías. El trabajo en la clase nacional era el que me imponía el maestro titular, seguía su programa, pues el contrato era frecuente siempre que podía. Más o menos era el mismo sistema en una clase que en otra”⁸⁰².

La escuela debía inculcar una serie de valores, por lo que todas las asignaturas tendrían un marcado tinte ideológico. Además, debía velar por la defensa de los valores católicos. El maestro era el profesional que, como agente ideal, podía socializar a los niños en los principios del Estado. En la escuela, se combinaban cantos, rezos, símbolos y celebraciones que, como rituales escolares, se iban asimilando y cumplían con el objetivo de evidenciar la estética y el discurso del franquismo junto con una constante presencia de la religión. De esta manera, se daba respuesta desde la escuela, al cumplimiento de la norma moral, religiosa y política del momento.

Una lección del día 14 de noviembre de 1956, escrita en el cuaderno de prácticas nº1 que Alejo García escribió durante sus prácticas en el Grupo Escolar, puso de

Como uno de los derechos fundamentales de todo funcionario público es el del sueldo, y si éste se ve disminuido por legales descuentos, es obvio que los Habilitados deben manifestar expresamente las causas y motivos de dichas detracciones. Esta Dirección General ha resuelto que a partir del día de la fecha todos los Organismos o personas físicas que satisfagan cantidades de la clase que fueren a Maestros nacionales, deberán entregar a los mismos, en el momento de efectuar el pago, un volante o sobre, en el que ineludiblemente deberán hacer constar como mínimo los siguientes datos: 1º Nombre y apellidos del Habilitado, Pagador (...); 2º Clases de remuneraciones que se abonan (...); 3º Nombre ya apellidos del perceptor; 4º Período a que se refieren las remuneraciones; 5º Íntegro; 6º Descuentos que se realizan (deberán figurar por separado cada uno de ellos y suma total de los mismos); 7º Líquido que se entrega.

(...) Las infracciones que pudieran observar los Maestros nacionales deberán ponerse en conocimiento de la Dirección General de Enseñanza Primaria, (...).

Como últimamente continúan presentándose quejas debido a que los Habilitados, Administradores o Pagadores entregan nominillas distintas a las oficialmente aprobadas, se reitera la vigencia de la anteriormente transcrita Resolución, significándose que se adoptarán las medidas disciplinarias oportunas contra toda clase de Habilitaciones que incumplan lo dispuesto sobre el particular, o que eludan la obligación de expresar todas y cada una de las circunstancias mencionadas en los siete apartados de que se hace mención en la citada Orden de 10 de julio de 1958, arguyendo *líquido según nómina*, *los descuentos están en la nómina* o frases equivalentes.

Madrid, 3 de junio de 1960.- El Director General, J. Tena”.

⁸⁰² Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:53).

manifiesto cómo el futuro maestro programó una lección de religión, bajo el título “El Ave María”. En ella, podemos observar los valores que Alejo transmitía a sus alumnos, la responsabilidad que como maestro tenía en la transmisión de valores, por lo que debía estar seguro de la comprensión de una serie de ideas que se inspiraban en lo espiritual y de la formación del individuo en un contexto religioso y patriótico muy concreto. Estos son los objetivos que se debía alcanzar, con alumnos de edades comprendidas entre los 10 y 13 años:

LECCIÓN DEL DÍA 14 DE NOVIEMBRE DE 1956 – DIARIO DE PRÁCTICAS Nº1	
Cártama, 14-11-56	Miércoles
Materia: Religión Método: Analítico Forma: Expositiva Dibujo: En el encerado haré un dibujo de la Anunciación Programa: ¿Quién compuso el Ave María? - ¿Qué dijo el Arcángel San Gabriel a María? Contestaciones de María. Visita de Santa Isabel – Lo que añadió la Iglesia.	Tema: El Ave María Procedimiento: Explicativo
<p><u>Desarrollo:</u> Para empezar la lección diré a los niños que me reciten el Ave María. Cuando hayan terminado diré que se compone esa oración que acaban de recitar de tres partes y en el encerado escribiré cada una de las partes.</p> <p>Seguidamente y en forma de narración explicaré la visita del arcángel San Gabriel a María y repetiré varias veces el diálogo entre el Arcángel y la S^{ma} Virgen. Una vez cerciorado que los niños han entendido la explicación por medio de preguntas retrospectivas, seguiré la explicación contando la visita de María a Santa Isabel.</p> <p>Cuando los niños comprendan las dos primeras partes de la Oración diré que la tercera parte fue añadida por la Iglesia.</p> <p>Para ver el éxito de la lección un niño me explicará la primera parte, ayudándole yo por medio de preguntas. Otro niño me explicará la segunda de la misma forma. Por último, un tercero me explicará la tercera.</p> <p>Una vez conocida la historia de la Oración, hablaré de su excelencia y exhortaré a los niños a rezarla con frecuencia porque invoca a la S^{ma} Virgen que tan buena es para los niños, ya que es Madre del Niño Jesús.</p> <p>A continuación, diré que para rezarla no tienen solamente que recitarla, sino que tiene también que pensar en lo que quieren decir esas palabras y acordarse mucho de la Virgen.</p> <p>Para finalizar la lección, los niños me harán en sus cuadernos de trabajo el dibujo de la Anunciación y debajo escribirán: Prometo acordarme todos los días de la Virgen y rezar mucho.</p> <p>Leerán los niños algunas frases sencillas que pondré en el encerado relativas a la lección explicada.</p> <p style="text-align: right;">Alejo García</p>	

El maestro buscaba la mejor forma de dar respuesta a las posibles situaciones que se le pudieran plantear en el desarrollo de cada lección, estructurando bien las sesiones, proponiendo actividades, para conseguir resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del que era responsable. De esta forma, atendía a lo establecido por la Orden de 1956 que planteaba como primera cuestión a tener en cuenta el método pedagógico que debía regir en las escuelas, tomando como punto de partida la celebración de actos religiosos o, cuando menos, la existencia de algo en la escuela que recordara constantemente al niño su calidad de católico⁸⁰³.

⁸⁰³ Orden de 20 de enero de 1956, por la que se aprobaban las normas técnicas para construcciones escolares, (B.O.E. 8-III-1956).

4.7. EL CURSO DE INSTRUCTOR ELEMENTAL EN EL CAMPAMENTO DEL FRENTE DE JUVENTUDES “SANTA FE” DE LA ALFAGUARA

“Por fin, en junio de 1963 terminé la carrera, pero para conseguir el título, tenía que hacer unos cursillos en un Campamento, para conseguir el título de Instructor del Frente de Juventudes.

Estos se realizaban en varios sitios. Escorial, Granada, etc. A mí, me tocó en La Alfaguara (Granada). Cogí el tren en la estación de mi pueblo y llegué a Granada, a la Delegación Juvenil. Al otro día, partimos en autobús al Campamento de Alfaguara, lugar precioso, en la sierra. Allí, nos agruparon en tiendas de campaña en grupos de seis.

Allí lo pasamos muy bien, desayuno comida, merienda y cena. Charlas, deportes, excursiones, fuegos de campamento, etc. Al final, todo bien y regreso a casa.

Luego me dieron los dos títulos: Maestro e Instructor del Frente de Juventudes.

Este mes les di vacaciones a los niños, a la vuelta continué”⁸⁰⁴.

La reflexión de Alejo García en su relato autobiográfico sobre el Frente de Juventudes, más concretamente del cursillo intensivo que debió realizar para obtener el título del Magisterio en el verano de 1963, lleva a plantearnos en qué contexto sociopolítico tuvo lugar dicha asistencia. El contexto vendría definido por la Ley Fundacional del Frente de Juventudes de 1940, que buscaba el encuadramiento de la juventud con el fin de impregnarla de la ideología del franquismo. Para ello, se distribuyó a este colectivo conforme a un esquema de organización determinado, con la participación en actividades políticas y pre-militares en combinación con actividades físicas y deportivas. Pero, ¿cómo se llevó a cabo esta política de socialización? ¿Qué instrumentos

⁸⁰⁴ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:52).

se utilizaron? Un análisis desde lo local, partiendo de fuentes documentales de Alejo García, como son el cuaderno de rotación de los miembros de la Escuadra que se le había asignado, el periódico que elaboraron durante el desarrollo del curso, el reglamento de la Escuadra y una carta en la que el futuro maestro quedaba citado para su participación en el Campamento “Santa Fe” de La Alfaguara en Granada, supone una clara ventaja derivada de la reducción espacial del ámbito de estudio, que nos facilita el análisis de esta situación, su influencia en la construcción de su identidad personal y profesional. El estudio desde lo particular, desde las experiencias personales del maestro, complementado con sus documentos y reflexiones nos proporciona una mayor exhaustividad a la hora de analizar tanto los agentes sociales que intervinieron en el proceso, como la ideología y formas de pensar subyacentes a ella. Estudiar las actividades que el maestro desarrolló en ese momento de su vida, nos permite, por un lado, conocer las influencias que el Frente de Juventudes ejerció sobre él y su futura profesión, y por otro, partiendo de un marco teórico de referencia, conocer los instrumentos que estas instituciones utilizaron para la promoción de la ideología. Conocer las experiencias vividas por el maestro nos acerca a un conocimiento de la Historia que desde lo macro seríamos incapaces de percibir.

Nos interesa analizar un momento en el que las actuaciones de las jerarquías gobernantes franquistas influyeron con sus decisiones en la Educación, planteando un modelo de actividad física y deportiva con el fin de incorporarlo al modelo de sociedad establecido. Con la aportación de las fuentes primarias, como fuentes materiales documentales elaboradas y producidas en un contexto específico, pretendemos acercarnos a la realidad social del momento. Nos centramos para ello, en la forma en que se articulan los relatos y cómo se compone la narración histórica de los mismos, con el propósito de determinar si consigue su finalidad informativa o persuasiva. En este sentido, el análisis de las fuentes asociadas al período de formación del maestro en el Campamento, nos permite:

- Contextualizar un discurso o texto del pasado. Esta contextualización nos lleva a conocer los antecedentes, las motivaciones, las tradiciones culturales, que representan estas fuentes y, al mismo tiempo, explican el contexto del autor, sobre todo su formación, su ideología y el lugar social desde el cual hablaba o las escribía.

- Describir desde el presente cómo se escribieron y el impacto que tuvieron en el pasado dichas fuentes, utilizando los recursos de la crítica comparada de los textos históricos disponibles.

El estudio del conjunto de las fuentes analizadas atiende a una clasificación en función de unos *criterios temáticos*, pues tiene su foco en torno a un tema, que es la formación del futuro maestro en la ideología dominante y su organización a través del Frente de Juventudes y los cursillos intensivos de Instructor Elemental; un *criterio cronológico*, se centra en los años del franquismo; *ideológico*, estudiamos la búsqueda de fidelización de la juventud así como los valores que el ideario del Movimiento deseaba transmitir a su joven población; *geográficos*, el eje de la investigación es la formación del maestro en la localidad de Cártama, que sale a la provincia de Granada por ser ésta la zona donde corresponde hacer los cursos; y *de poder*, el que vemos que ejerce el Movimiento sobre la sociedad, más concretamente, sobre la juventud.

4.7.1. LA FORMACIÓN Y EL ENCUADRAMIENTO DEL FUTURO MAESTRO

La juventud ha sido siempre un grupo de interés para cualquier tipo de Estado ya que es un foco sobre el que se debe actuar socialmente, por la fuerza que posee como colectivo, y por tratarse de conductas que se adaptan a cada contexto social e histórico con diligencia, rapidez e intensidad, con facilidad para captar y asimilar premisas ideológicas. Sin embargo, ese proceso puede presentar resistencia si éstas no se ajustan a sus intereses y pensamientos, pudiendo llegar al rechazo, a la crítica e incluso a comprometer la estabilidad de una situación política o económica establecida.

A lo largo de la Historia, los regímenes totalitarios, entre los que se incluye el franquismo, han optado por utilizar formas de hacer política a través de la juventud⁸⁰⁵. En este caso, el planteamiento estaba basado más en dirigir que colaborar. Por un lado, el medio utilizado sería mejorar el bienestar individual y social de los jóvenes con la realización de actividades que contribuyeran a satisfacer sus expectativas, para lo que se incluyeron las actividades físicas y deportivas. Pero por otro, había que organizar a un gran colectivo, encuadrándolos correctamente, con el fin de poderles hacer llegar consignas apropiadas que garantizaran la fidelización al régimen.

En primer lugar, se creó en 1937 la Organización Juvenil, mediante el Decreto de 4 de agosto de 1937⁸⁰⁶, en plena guerra civil tras la *unificación de las fuerzas políticas*

⁸⁰⁵ SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la Postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1988.

⁸⁰⁶ Decreto de 4 de agosto de 1937, por el que se aprobaron los estatutos de Falange Española Tradicionalista (F.E.T.) y de las J.O.N.S., B.O.E. nº 291, de 7 de agosto de 1937, Cap. V, art. 23. Con este Decreto, se constituyeron los primeros estatutos de la organización F.E.T. y de las J.O.N.S., considerada una “organización intermedia entre la Sociedad y el Estado”, “con la misión principal de comunicar al Estado el aliento del pueblo, y de llevar a éste el pensamiento de aquél a través de las virtudes político-morales de servicio, jerarquía y hermandad” (artículo 1, apartado 2º del Decreto de 19 de abril de 1937). Se instituyó un organismo que fue el Consejo Nacional, con la misión de definir las

que apoyaron la sublevación militar. Tenía como objetivo preparar militarmente y adoctrinar a los miembros que voluntariamente decidían incorporarse y para ello estimaron que lo más efectivo era utilizar las actividades extraescolares. Así conseguirían formar a la juventud, y podrían incorporarse al sistema educativo desde un primer momento, desarrollando su plan de captación. Esta Organización Juvenil, creada tras el Decreto de Unificación de 19 de abril de 1937⁸⁰⁷, acogió a las asociaciones juveniles de diferentes partidos políticos que se aliaron obligatoriamente en el Movimiento Nacional para conseguir el triunfo⁸⁰⁸.

Una vez acabada la guerra, los dirigentes del Movimiento para poder llevar a cabo el control de todos los jóvenes españoles, crearon una nueva organización, la Delegación Nacional del Frente de Juventudes⁸⁰⁹. Para ello, decidieron encuadrar y adoctrinar a toda la juventud. El dirigente del Sindicato Español Universitario, Enrique Sotomayor, pretendió crear un Frente de Juventudes que reuniera a la juventud en el ideario de la

líneas de actuación del Movimiento y del Estado, las normas de orientación sindical y las grandes cuestiones nacionales e internacionales. Véase SUÁREZ FERNÁNDEZ, L. y ESPADAS BURGOS, M.: *Historia General de España y América: La época de Franco*, Madrid, Rialp, XIX-2, 1991, p.369.

⁸⁰⁷ El deseo de José Antonio Primo de Rivera de que desaparecieran los partidos políticos se cumplió con este Decreto. El Decreto de Unificación fue una norma jurídica promulgada durante la Guerra Civil Española, el 19 de abril de 1937, por el dictador Franco en Salamanca. Sirvió para fusionar bajo su mando los partidos políticos Falange Española de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FE de las J.O.N.S.) y la Comunión Tradicionalista, dando lugar a un nuevo partido único con el nombre de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (F.E.T. y de las J.O.N.S.). Los restantes partidos políticos existentes en la zona sublevada fueron suprimidos. El Decreto de 13 de septiembre de 1936 había suprimido ya partidos constitutivos del Frente Popular o de marcado pensamiento izquierdista.

⁸⁰⁸ Entre ellas destacaban: las Juventudes de Acción Popular, los Pelayos y la Asociación Escolar Tradicionalista (Comunión Tradicionalista), la Federación de Estudiantes -universitarios católicos- y el Sindicato Español Universitario -SEU- (Falange Española y Tradicionalista y de las Juventudes de Organización Nacional Sindicalista, F.E.T. y de las J.O.N.S.); aunque siempre separadas en sus ramas masculina y femenina. Véanse RUIZ CARNICER, M.A.: *El SEU 1939-1965. La socialización ...*, *Op. cit.*; JATO MIRANDA, D.: *La rebelión de los estudiantes*, Madrid, Autor, 1954.

⁸⁰⁹ Artículo 1º de la Ley Fundacional del Frente de Juventudes de 6 de diciembre de 1940, Madrid, Vicesecretaría de Educación Popular.

organización falangista y en la fe católica, pero compatibilizándolo con una voluntad revolucionaria en lo social y en lo político⁸¹⁰.

El Frente de Juventudes tenía entre sus primeros objetivos socializar a la juventud dentro de los valores del Nuevo Estado. Para llevar a cabo este cometido, contó con el respaldo de una normativa legal muy favorable, con especial repercusión durante el periodo más falangista del régimen (años 1940-1945). En el imaginario político de la Falange, la juventud fue el objetivo para la configuración de la nueva esencia de su ideología, basado en lograr la disciplina de la juventud y su encuadramiento en las filas de la organización. “Nuestro Movimiento no es una manera de pensar: es una manera de ser, dijo José Antonio en el acto fundacional de Falange”⁸¹¹.

El primer franquismo estuvo muy marcado por el peso demográfico de la juventud. La participación de estos jóvenes en el Frente de Juventudes condicionó en gran medida su orientación política, sus valores personales e incluso su vocación profesional. El contexto donde se movían los jóvenes, se configuró con la Ley fundacional del Frente de Juventudes de 6 de diciembre de 1940, que en su artículo 8º, determinó que la organización juvenil sería la encargada de impartir, “respecto a toda la juventud no afiliada que se encuentra en Centros de Enseñanza” las siguientes materias:

- “ a) La iniciación política.
- b) La educación física.

⁸¹⁰ TECGLÉN, M.: *Juventudes en pie de paz: Enrique Sotomayor (Pról.)*, Madrid, Barbarroja, 2003, pp. 14-16.

⁸¹¹ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 193.

c) La vigilancia del cumplimiento de las consignas del Movimiento, en lo que a la juventud se refiere, en los Centros de Enseñanza (...)”⁸¹².

Esta Ley sirvió para relanzar la política juvenil, buscando socializar con mayor eficacia a la juventud española en los ideales políticos del nuevo régimen. El Frente de Juventudes pasó a tener que responder de la educación política y física de un amplio colectivo. Fue un organismo dedicado a la socialización política de la juventud y como parte de los “aparatos orientados a la búsqueda de apoyos sociales (...)”⁸¹³. En ella, “se daba una estructura firme, una reglamentación adecuada, a las hasta entonces llamadas Organizaciones Juveniles (...). Así lo entendía el salvador de España y por ello dijo al promulgar la Ley:

El Estado, que guarda y restablece la efectividad de los derechos de la Iglesia y de la familia en la educación, funda con esperanza su propia obra para la forja política y militar del hombre que ha de ser heredero de los sacrificios de nuestra generación. Cuantos medios tenga el Estado deben volcarse en la vigilancia, custodia y apoyo del Frente de Juventudes, verdadera obra predilecta del Régimen. Digo, que será empeño inútil y peligroso el de quienes pretendan entorpecerla”⁸¹⁴.

El artículo 1º de la Ley Fundacional asignó al Frente de Juventudes “la formación y encuadramiento de las fuerzas juveniles de España”⁸¹⁵. Según el texto de la Ley, la rama masculina del Frente de Juventudes estaba dividida en grados, “correspondientes a los

⁸¹² Ley Fundacional del Frente de Juventudes de 6 de diciembre de 1940, Madrid, Vicesecretaría de Educación Popular, (BM, n.º 103, 07-XII-1940).

⁸¹³ MORENO LUZÓN, J.J.: “El estudio de los apoyos sociales del franquismo. Una propuesta metodológica”, en CASTILLO, S.: *La historia social en España. Actualidad y perspectivas*, Madrid, Siglo XXI, 1991.

⁸¹⁴ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 178.

⁸¹⁵ Ley Fundacional del Frente de Juventudes de 6 de diciembre de 1940 (BM, n.º 103, 07-XII-1940), pp. 1.053 y ss.

periodos de siete a once años, de once a quince, de quince a dieciocho y de dieciocho hasta la edad de ingreso en las filas del Ejército”, es decir, a los veintiún años, mientras que en la Sección Femenina del FJ “se permanecerá desde los siete a los diecisiete años”⁸¹⁶.

Para trabajar con los jóvenes la Ley distinguía entre los afiliados (art.7º) y los no afiliados (art.8º), que eran muchos. Esta distinción determinó las actuaciones de la organización, considerándose este asunto el centro neurálgico de la nueva Ley⁸¹⁷. Se buscó el encuadramiento de toda la población joven.

El objetivo era llegar a toda la población juvenil; por ello, para iniciar en las consignas políticas del Movimiento a toda la juventud en general, se les encuadraba en su medio natural, aprovechando las instituciones existentes como las escuelas, los centros de trabajo o bien, los centros rurales. Así, ningún joven que tuviera entre siete y veintiún años quedaría fuera del ámbito de acción de esta organización, pues o estaba dentro por encontrarse en el sistema escolar o trabajaba en el campo o en la industria o servicios. Si era estudiante pertenecería al Sindicato Español Universitario⁸¹⁸.

Atendiendo a la edad, los afiliados a las Falanges Juveniles de Franco se hallaban encuadrados en tres grandes grupos o legiones⁸¹⁹:

- Legión de Flechas: se encontraban en ellas los camaradas de once a quince años de edad. Recibían el nombre de *Flechas* en recuerdo de aquellos primeros

⁸¹⁶ Ley Fundacional del Frente de Juventudes de 6 de diciembre de 1940, (BM, n.º 103, 07-XII-1940), pp. 1.053 y ss.

⁸¹⁷ CHUECA, R.: “Las Juventudes Falangistas”, *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 5, (4), 1987, p. 99.

⁸¹⁸ SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de ...*, *Op. cit.*, p.155; CRUZ OROZCO, J.I., *El Yunque Azul, Frente de Juventudes y sistema educativo, razones de un fracaso*, Madrid, Alianza, 2001, pp. 32-34.

⁸¹⁹ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, pp. 187-188.

camaradas que con heroísmo aportaron su colaboración, su servicio y sacrificio en la lucha contra los enemigos de España.

- Legión de Cadetes: desde los quince a los dieciocho años. Recibían este nombre por su carácter premilitar, su adiestramiento castrense.
- Legión de Guías: integrada por los camaradas de los dieciocho a los veintiún años. Se les llamaba así, por ser los encargados de dirigir y guiar a los demás.

Dentro de cada una de las Legiones, el encuadramiento se llevaba a cabo por medio de unidades llamadas escuadras, falanges y centurias:

- La Escuadra era la primera y más fundamental de las unidades de encuadramiento. En ella se creaba la verdadera hermandad falangista, donde se forjaba el espíritu de servicio, disciplina y honor; donde se adquirían todas las cualidades morales que daban un modo de ser peculiar al falangista. Formada por un conjunto de camaradas y amigos que convivían y participaban mutuamente de sus alegrías y de sus pesares. Estaba formada por cinco o más escuadristas a las órdenes de un Jefe de Escuadra.
- La Falange era una unidad intermedia entre la Escuadra y la Centuria. Compuesta generalmente de seis escuadras a las órdenes de un jefe y un subjefe de Falange.
- La Centuria era la unidad superior que tenía vida y actividades propias. Funcionaba con independencia de las demás, excepto cuando estaba con ellas en campamentos o grandes concentraciones. Contaba con administración independiente, mandos propios y gozaba de gran autonomía.

Las Centurias organizaban marchas campestres, asistían a campamentos y concentraciones. Visitaban pueblos y ciudades, llevando a todas partes la alegría y la disciplina con los cantos patrióticos y populares y con sus formaciones perfectas y sus reuniones entusiastas, formales y ejemplares. Así, cuando pedimos a Alejo García que reflexione sobre el Frente de Juventudes, deja constancia en su relato autobiográfico de

las emociones y los sentimientos que evoca en él pensar en aquellas situaciones que eran promovidas por la organización, en las que participaba activamente:

“Entretenimientos, marchas, formaciones, charlas y jaquelllos campamentos de verano! Desde Málaga venían las centurias, se instalaban en un llano que había junto al pueblo, donde instalaban las tiendas de campaña. Hacían sus comidas, daban charlas, juegos, etc. Por la tarde, sonidos de silbatos, formación para recorrer algunas calles del pueblo, hasta llegar a la Plaza y, junto a la Iglesia, la Cruz de los Caídos. Allí en formación: homenaje a los Caídos y a José Antonio. Volvían al campamento cantando por las calles, luego marchaban a Málaga”⁸²⁰.

De la Sección Femenina escribe: “Talleres, costuras, cocina, canciones y bailes regionales, formación humana”⁸²¹.

En cuanto a los afiliados, se pusieron en funcionamiento estructuras propias para formar a los futuros militantes, dando lugar en todas las provincias españolas a las Falanges Juveniles de Franco, surgidas a partir del año 1942, de las antiguas Falanges de Voluntarios de 1940⁸²², siendo su presentación oficial ante el jefe del Estado por José Antonio Elola, Delegado Nacional, en octubre de 1942 en la clausura del II Consejo Nacional del Frente de Juventudes. Con esos actos, se trazaba el itinerario de la política juvenil del franquismo que duraría casi dos décadas⁸²³. Todos los encuadrados, voluntaria o forzosamente, tenían que recibir una educación política, física y deportiva. La educación premilitar fomentaba el mito del hombre perfecto: vigor físico, caballero, austero,

⁸²⁰ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:28).

⁸²¹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:29).

⁸²² SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de ...*, *Op. cit.*, p. 132.

⁸²³ CRUZ OROZCO, J. I.: “Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo”, *Revista de Educación*, 357, 2012, pp. 515-535.

sacrificado y corporalmente fuerte⁸²⁴. Este modelo de hombre se basaba en los atributos asociados a los principios ideológicos nacional-sindicalistas: obediencia, jerarquía, disciplina, servicio y amor a España; lo que conformaba una “auténtica dignidad imperial”⁸²⁵.

Los camaradas españoles que tuvieran más de veintiún años podían ingresar en Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S., como militantes, siempre que fueran “católicos, disciplinados y obedecieran con prontitud y alegría, amar a España y estar dispuestos a perfeccionarse en el estudio y en el trabajo para poder servirla mejor”⁸²⁶.

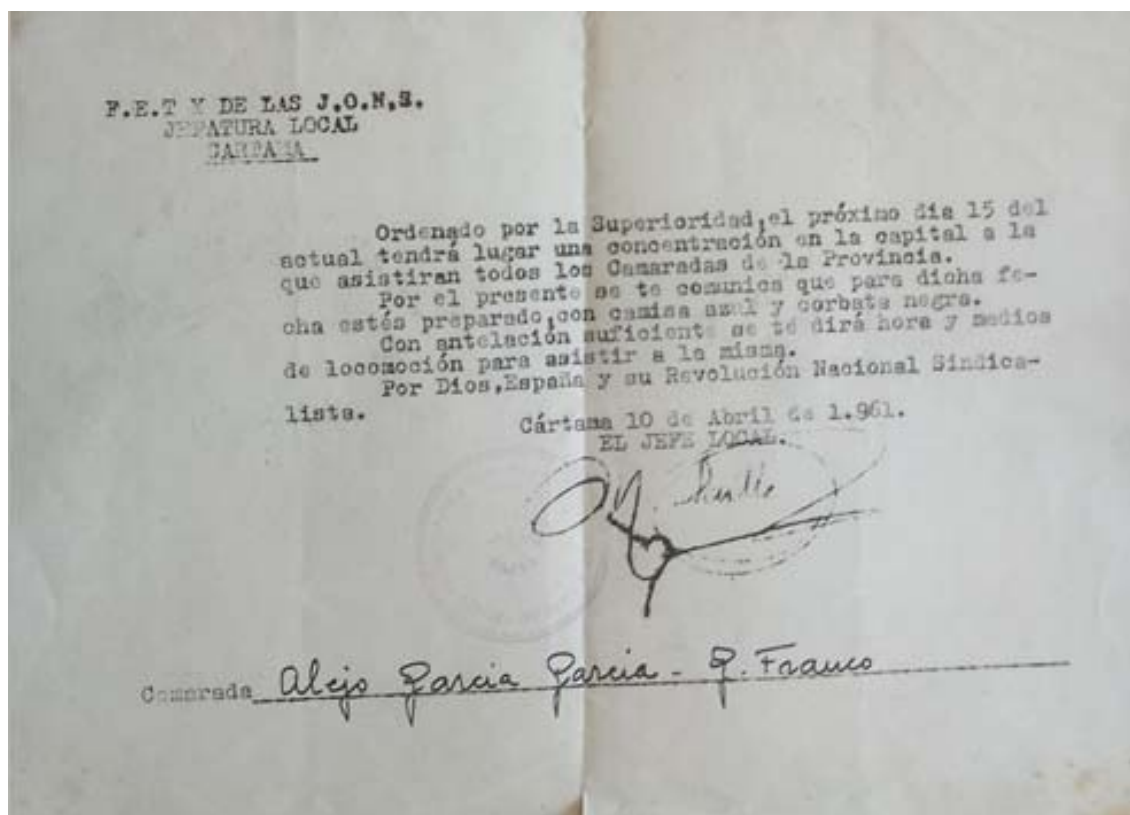
Contamos con un documento personal de Alejo García, una convocatoria correspondiente a la Falange Española Tradicional y de la Junta Ofensiva Nacional Sindicalista del 10 de abril de 1961, mediante la que se instaba a su participación en la concentración que iba a tener lugar en la capital, Málaga, el día 15 de ese mismo mes. Destinada a todos los camaradas de la provincia, era una comunicación que partía de la Jefatura Local de Cártama, lo que nos da muestras de que el encuadramiento tenía su origen desde el propio contexto o lugar donde estas juventudes ejercían su actividad. El concepto de identidad nacional nos explica el modo en que el joven se posiciona como miembro de una nación. En palabras de Torres: “La pertenencia a una nación es un elemento relevante de la identidad personal”⁸²⁷.

⁸²⁴ GONZÁLEZ AJA, T.: “La política deportiva en España durante la República y el Franquismo”. En González Aja, T. (ed.) *Sport y Autoritarismos. La utilización del deporte por el comunismo y el fascismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2002, pp. 169-201.

⁸²⁵ Véase discurso pronunciado por Ibáñez Martín, como Ministro de Educación Nacional, en el acto de inauguración del año académico 1942-43, en el Paraninfo de la Universidad Central, en el apartado II bajo el título “Contenido de la Revolución espiritual: Regenerar al hombre”, IBÁÑEZ MARTÍN, J.: “El sentido político de la cultura en la hora presente”, *Revista Nacional de educación*, 22, 1942, p. 15.

⁸²⁶ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 186.

⁸²⁷ TORRES, E.: “La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales”, en RODRIGO, M.J. (ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid, Síntesis, 1994, p. 307.



Fotografía 9. Citación a una concentración de la Falange.

Se pedía que la indumentaria fuera camisa azul y corbata negra. El uniforme de Falange se decidió en el primer Consejo Nacional de Falange Española de las J.O.N.S. el día 6 de octubre de 1934. José Antonio, ante la dificultad de elegir uniforme, impuso la autoridad: “Basta ya. Puesto que me habéis elegido Jefe, honrándome con vuestra confianza, va a ser esta la primera determinación de autoridad que adopte. La Falange Española de las J.O.N.S. tiene que ser desde ahora mismo una organización rotunda, varonil, firme; más si cabe, que antes. Precisamos un color de camisa, neto, entero, serio y proletario. He decidido que nuestra camisa sea azul Mahón. Y no hay más que hablar”⁸²⁸. La corbata negra en los primeros tiempos no formaba parte del uniforme falangista. El color negro es símbolo de luto, de dolor, por la pérdida de un ser querido.

⁸²⁸ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del Espíritu Nacional*, Valencia, Gior, 1950, p. 317.

Por ello, Franco, dispuso que en recuerdo de José Antonio y de todos los caídos “por Dios, España y su Revolución Nacionalesindicalista, y como luto perpetuo por su muerte”⁸²⁹, los falangistas llevaran sobre la camisa azul la corbata negra. Todo ello formaba parte de una estructura de transmisión. Como indica Dussel, el uniforme suponía un aporte para conseguir objetivos como internalizar las relaciones de autoridad en términos de deuda y obligación; formar un conjunto indiferenciado, un colectivo homogéneo; ordenar el espacio según un conjunto uniforme de cuerpos; instalar un dispositivo de clasificación y diferenciación con otros jóvenes y promover un concepto e imagen disciplinada de uno mismo⁸³⁰. De esta manera, se lograba pasar de la identidad personal a la identidad nacional. Se exigía un conjunto de interacciones múltiples que daban como resultado un proceso de despersonalización, provocando que la conducta de los jóvenes fuera conforme a la expectativa grupal propia de la dictadura, que estaba presente en todos los ámbitos de sus vidas⁸³¹. Por ello, las condiciones sociales que configuraban el contexto social del que los jóvenes se impregnaban de normas y valores, eran las que tomaban como referencia para realizar sus propias explicaciones sobre la realidad. Y dado que la representación social es una forma de organización cognitiva que utiliza el individuo para dotar de sentido al contexto social a la vez que es una representación compartida por un grupo que da sentido a la conducta de la persona, los grupos sociales y las personas pueden elaborar su identidad gracias al sentido que otorgan a sus representaciones sociales⁸³². Así se consiguió ofrecer a los jóvenes desde las instituciones controladas por el Estado, un hecho colectivo que los vinculaba como

⁸²⁹ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 318.

⁸³⁰ DUSSEL, I.: “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias: hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”, en POPKEWITZ, Th. S. (coord.), *Historia Cultural y Educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003, pp. 208-246.

⁸³¹ DE ROSA, S. y MORMINO, C.: “Memoria social, identidad nacional y representaciones sociales: ¿Son constructos convergentes? Un estudio sobre la Unión Europea y sus estados miembros con una mirada hacia el pasado”, en ROSA RIVERO, A; BELLELLI, G y BAKHURST, D. (eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 451-475.

⁸³² Véanse ECHEBARRÍA ECHABE, A.: *Psicología social cognitiva*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1991; MOÑIVAS LÁZARO, A.: “Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 4, 1994, pp. 409-419.

individuos al concepto de España a través de los símbolos y significados que se irían asociando en el proceso de su construcción individual a la idea de nación⁸³³. Se enseñaban los valores culturales propugnados por la Iglesia y los del patriotismo⁸³⁴, pues se pretendía recuperar la grandeza de España con el valor de la unidad y de acuerdo con lo tradicional, concretando estos valores en una España imperial, centralizada, absoluta y católica⁸³⁵. Cabe entonces preguntarse si la génesis de la identidad nacional era simultánea con la de estas otras identidades: Iglesia, Frente de Juventudes, concepto de unidad familiar... ¿Cómo integraría el franquismo el concepto de unidad familiar, el catolicismo, la pertenencia a la Iglesia, a los campamentos... con la identidad nacional?

Se trabajaba el concepto de nación asociado a la noción de territorio, fronteras, lengua, himnos, etc. Con esta actividad, el joven se vincula a esos símbolos nacionales que lo representan, de acuerdo con su edad, contribuyendo a su construcción individual y psicológica dentro del colectivo.

Se configuraba, igualmente, una imagen masculina que respondía a los patrones de la sociedad. El hombre franquista tendría un aspecto viril e idealizado con espíritu de sacrificio, valiente y de cierto aire atlético⁸³⁶. Igualmente, los jóvenes fueron educados para actuar en el ámbito público: serían correctos, católicos, urbanos, profesionales liberales y económicamente solventes⁸³⁷.

⁸³³ SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y ARIAS GÓMEZ, B.: “El proceso de ...”, *Op. cit.*, pp. 257-274.

⁸³⁴ BEDMAR, M. y MONTERO, I.: “Visión histórico-educativa en ...”, *Op. cit.*, pp. 141-156.

⁸³⁵ GONZÁLEZ CALLEJA, E. y LIMÓN NEVADO, F.: *La Hispanidad como instrumento de combate: raza e imperio en la empresa franquista durante la guerra civil española*, Madrid, CSIC, 1998.

⁸³⁶ SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “La construcción de la identidad de las niñas en el primer franquismo. Imágenes escolares”, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía, 2004.

⁸³⁷ SOMOZA RODRÍGUEZ, M.: “De la inocencia a la violencia: La identidad masculina en los manuales escolares”, en DÁVILA, P. y NAYA, L. (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, Eiren, 2005, pp. 330-339.

Los aspectos que favorecen la construcción de la identidad nacional con una vinculación intensa y estable a lo largo de la vida son el cognitivo y el emocional. Se garantiza así su estabilidad, puesto que por un lado el individuo se siente como parte de la nación y, por otro, se le proporciona una forma de actuar coherente, por lo que desarrolla un sentimiento positivo hacia la misma, con actitudes favorables hacia la patria, la familia y el orden tradicional.

Cuando el niño se enfrentaba en la escuela a los contenidos sociales que se le presentaban a través de las “asignaturas formativas” (formación religiosa, formación del espíritu nacional y Geografía e Historia, particularmente de España), los himnos y canciones, lo hacía no sólo con su intelecto sino también con sus valores, creencias y juicios; sin embargo, éstos no han sido contruidos por experiencia directa con el mundo, sino a partir de las elaboraciones de otras personas, normalmente el maestro y la familia. Así en la circular de 5 de marzo de 1938, se concretaba el proceso de homogeneización y sistematización de la enseñanza, orientando a los maestros hacia una acción “indoctrinadora”⁸³⁸ desde la escuela dictando instrucciones en torno a cuatro ámbitos: educación religiosa, educación patriótica, educación cívica y educación física.

En este sentido, la Ley Fundacional en su artículo 10º consideraba que tanto los alumnos de los centros de primera y segunda enseñanza, como los de oficial y privada, formaban parte del Frente de Juventudes. Este fue el colectivo específico de jóvenes sobre el que trabajó la Sección de Centros de Enseñanza del Frente de Juventudes. Sin embargo, en el año 1943 una Orden de la Secretaría General del Movimiento definía con mayor concreción qué tipo de estudiantes formaban parte de dicha sección:

⁸³⁸ LÓPEZ BAUSELA, J.R.: *La contrarrevolución ...*, *Op. cit.*, p. 165.

“a) Bachillerato, Magisterio en su grado elemental, Comercio en su grado pericial, Escuela Central de Idiomas, Conservatorios y Escuelas de Bellas Artes en sus grados elementales. Los alumnos de escuelas y colegios de enseñanza primaria.

b) Todos los escolares que habiendo terminado sus estudios en los Centros elementales citados permanecerán en la Sección de Centros de Enseñanza, en tanto no deban ser encuadrados en el Sindicato Español Universitario o en Sección de Centros de Trabajo y no tengan edad superior a la de veintiún años”⁸³⁹.

La Ley Fundacional establecía que todos los escolares debían recibir una educación política y física, sin concretar los medios y la forma de integrar las nuevas asignaturas dentro del sistema educativo. La ley ordenaba a la organización juvenil el cometido de la “iniciación política” y la educación física de toda la juventud no afiliada y encuadrada en el sistema educativo, pero para implementar estas medidas era necesario que dichos principios tuviesen definido un marco concreto para su aplicación práctica y generalizada. En este sentido, la Orden del Ministerio de Educación Nacional de 16 de octubre de 1941 vino a solucionar la problemática y acabó con “voluntarismos y equívocos anteriores” y planteó “desarrollar los inconcretos mandatos” de la Ley de 6 de diciembre de 1940⁸⁴⁰. Por ello, el desarrollo legal de estas asignaturas estuvo a cargo del Ministerio de Educación Nacional y no procedía de la organización política. Estando presidido por Ibáñez Martín, desarrolló esta Orden con el fin de concretar algunos aspectos relativos a las dos asignaturas:

“En el curso 1941-42 quedarán establecidas en todos los Centros de primera y segunda enseñanza oficial y privada, las disciplinas de Educación Política, Física y

⁸³⁹ Orden del Ministro Secretario General del Movimiento desarrollando la Ley fundacional de 6 de diciembre de 1940, *Revista de Mandos del Frente de Juventudes*, 14, 1943, pp. 71-72.

⁸⁴⁰ SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de ...*, *Op. cit.*, p. 104.

Deportiva conforme a las normas y programas que dicte periódicamente la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, y las de iniciación en las Enseñanzas del hogar, bajo la inspiración de la Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S.”⁸⁴¹.

En un discurso pronunciado por Ibáñez Martín, como Ministro de Educación Nacional, en el acto de inauguración del año académico 1942-43, en el Paraninfo de la Universidad Central, en el apartado III bajo el título “Nueva ética de la vida docente: La cultura mínima obligatoria”, hacía especial mención a la importancia de recibir una formación política y física desde la escuela implicando también a los maestros:

“La salud espiritual de España, el germen de su fecundidad y de su grandeza está en los millares de escuelas, los primeros y fundamentales laboratorios humanos, donde han de forjarse, al yunque de una educación cristiana y española, los hombres del mañana histórico. Allí es donde se impone a todos, el deber mínimo de una cultura obligatoria, donde hay que exigir para ser español el conocimiento y el amor de Dios y de la Patria, (...). Figuraos cuánto importa clavar en el alma de los maestros esta ética y esta inmensa responsabilidad. La primera piedra constitucional de la nueva España fue el Fuero del Trabajo. Yo os digo que a su lado—como primera piedra también, y sin haber sido escrito—está el Fuero de la Educación, que es, asimismo, servicio obligatorio en su grado primario. Porque la enseñanza media es ya camino escogido, primera criba de selección para la escala jerárquica de las aristocracias intelectuales y profesionales. Es la otra vía de servicio obligatorio, que corre paralela con la que al terminar la enseñanza primaria siguen los que por sus condiciones intelectuales y naturales han de servir solamente a la Patria, por el trabajo material y

⁸⁴¹ Orden de 16 de octubre de 1941 del Ministerio de Educación Nacional, (B.O.E.18-X-1941). Ver análisis crítico de la ley en SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de ...*, *Op. cit.*, pp. 104-105 y RIVERO NOVAL, M.C.: *Política y Sociedad en la Rioja durante el Primer Franquismo (1936-1945)*, Logroño, IER, 2001, pp. 447-448.

físico. Por eso, en gran parte, el instrumento más eficaz de la revolución espiritual española ha de ser el gran ejército de los cincuenta mil maestros, verdadera legión apostólica que ha de anunciar a todos los pueblos y aldeas, a los de la montaña y de la llanura, a los de las lindes fronterizas y de las riberas del mar, la buena nueva de la verdad de Dios y de España”⁸⁴².

Para poder garantizar la socialización política de la juventud, y con ello, la permanencia y estabilidad del Estado, era necesario formar ciudadanos instruidos y considerados en sus pretensiones físicas y de salud. Por ello, se crearon unas instituciones que se encargaran de ello a través de la Secretaría General del Movimiento, que fueron el Frente de Juventudes y la Delegación Nacional de Deportes. De esta manera, el Frente de Juventudes pasó a tener toda la responsabilidad de la educación política y física de la población estudiante. La Secretaría General del Movimiento Nacional era la máxima institución del único partido político admitido por el Estado, que se acabó convirtiendo en un Ministerio más.

La participación en las aulas del Frente de Juventudes, durante todo el franquismo, se reforzó con la Orden del Ministerio de Educación Nacional de 16 de octubre 1941, que justificó la presencia de los Instructores dentro del sistema educativo español durante todo el franquismo, además de regular las bases para implementar los programas de las asignaturas de Educación Física y Política en el currículum escolar español, bajo la supervisión del Frente de Juventudes con el nombre de *Formación del Espíritu Nacional y Educación Física*. El sistema educativo ofrecía la estructura formativa y de socialización mejor organizada y de mayor implantación con la que contaba el país en aquellas fechas, a pesar de sus muchas deficiencias⁸⁴³.

⁸⁴² IBÁÑEZ MARTÍN J.: “El sentido político de ...”, *Op. cit.*, pp. 7-28.

⁸⁴³ CRUZ OROZCO, J.I., *El Yunque Azul ...*, *Op. cit.*

El Estado exigía que la enseñanza de la Educación Física fuese rigurosa, sistemática y obligatoria y que el maestro en Educación Física estuviese bien preparado. Quedó definido el modelo de maestro en el prólogo de la *Cartilla Escolar de Educación Física*:

“Un maestro que atienda y entienda nuestras cuestiones, ya que en la casi totalidad de las escuelas se ha de encargar de las enseñanzas físicas; es decir, que conozca, observe, comprenda, interprete y experimente nuestras indicaciones físicas. Pero para orientar e influir, preparar e indicar, realizar la enseñanza y corregir, es imprescindible que el Maestro sea un verdadero Nacional-Sindicalista, porque para llevar a cabo esta misión, es fundamental que sienta ideal, fe, conocimiento, vocación y cariño por los fines físicos, empezando por los propios cuidados corporales, porque tiene que reunir su alegría a la del muchacho y empezar a jugar con él. Tiene que cuidar todos los elementos: biológico y espiritual, instinto y razón, fuerza y gracia, placer y austeridad, libertad y disciplina, sensibilidad y entereza. Tiene que eliminar la pasividad, mecanización y uniformidad (...). El maestro es todo y por ello los cuidados serán grandes para saber elegirle, porque hasta hoy muy pocos han sentido atracción, o han querido por falsa interpretación (pseudointelectualismo) ocuparse de lo que es también una obligación y responsabilidad. Claro es que entonces se creía muy poco en España y se desconocía por completo la idea de servicio y sacrificio. Pero hoy contamos con un plantel de educadores jóvenes, de pedagogos prácticos, de maestros perfectamente capacitados, identificados totalmente con los ideales de la nueva España”⁸⁴⁴.

⁸⁴⁴ DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES: *Cartilla Escolar: Manual de Educación Física para 1945*, Madrid, Ediciones Frente de Juventudes – Departamento Nacional de Propaganda, 285, p. 22.

Este era el modelo de maestro con que se debía contar. Por ello, el Frente de Juventudes configuró una política educativa preocupada por diseñar un tipo de escuela específica, con unas rutinas y unos rituales escolares muy específicos que debían dar como resultado una forma muy concreta de educar a la vez que sirviera para politizar. Como el objetivo era formar y encuadrar política y socialmente a la juventud, los maestros debían comprometerse con el Frente de Juventudes en la transmisión de la política nacional.

La Orden de 16 de octubre de 1941, exigía la “colaboración estrecha entre los Centros docentes y el Frente de Juventudes en una común tarea”⁸⁴⁵, para poder alcanzar eficazmente sus finalidades educativas, pero no contaba con personal propio suficiente, ni recursos didácticos para llevar a cabo con garantías este proceso. Además, al encontrarse el sistema educativo controlado por la Iglesia, se provocó que hubiera inicialmente un rechazo o al menos cierta resistencia desde los centros privados religiosos, ante la intromisión de los instructores del Frente de Juventudes en su régimen. Por todo ello, era necesaria una normativa específica que diera impulso y reforzara la Ley, por lo que la Orden vendría a regular quiénes eran los encargados de impartir en las escuelas estas materias de educación física, política y premilitar: “Esta formación habrá de hacerse por medio de Instructores designados por el Frente de Juventudes”, pero en caso de no poder ser impartidas por ellos, lo debían hacer los directores de los centros o bien, los maestros propietarios de las escuelas. El control de su cumplimiento quedaba en manos del Frente de Juventudes y no dependió de la administración educativa, de ahí que estuvieran presentes en las escuelas los instructores del Frente de Juventudes nombrados, controlados y dependientes de la organización política y no de la administración educativa. Esta Orden de 16 de octubre de 1941 fue la que condicionó la imagen que se dio a la Formación del Espíritu Nacional dentro de los distintos centros docentes y del

⁸⁴⁵ SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de ...*, Op. cit., p. 104.

sistema educativo en general, ya que las nuevas materias tenían desde ese momento una nueva consideración:

“A los planes de estudios de todas las etapas del sistema educativo se le incorporó la asignatura Formación del Espíritu Nacional. Pero ésta quedaba agregada con un estatus sensiblemente distinto al del resto de las materias. Se trataba de una parcela independiente y perfectamente diferenciada, la cual no dependía de la administración educativa. A todos los efectos –programas, profesorado, control y supervisión- la responsabilidad correspondía exclusivamente al Frente de Juventudes (...)”⁸⁴⁶.

Los contenidos de los programas de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional fueron un cometido del Frente de Juventudes. De hecho, había pasado poco tiempo desde que se decretase la Orden Ministerial de 1941, cuando se publicó un programa que, a modo de ejemplo, desarrollaba algunas lecciones que se debían impartir, bajo el título “Lecciones de Educación Política, Premilitar y Física”. Cuando el Frente de Juventudes asumió la responsabilidad de impartir la asignatura de Educación Física, se le planteó un grave problema derivado de la falta de personal capacitado para impartirla. Así, en la introducción de ese programa se determinaba que, en principio, dicha formación quedaba a cargo de los instructores del Frente de Juventudes, pero al existir un porcentaje muy elevado entre el profesorado, capaz de impartir el contenido con el estilo de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S., el Frente de Juventudes les confiaba esa

⁸⁴⁶ CRUZ OROZCO, J.I., *El Yunque Azul*, ..., *Op. cit.*, p. 105.

delicada tarea, concediéndoles un margen de confianza que implicaba una gran responsabilidad⁸⁴⁷.

El manual “Formación del Espíritu Nacional”, texto aprobado por la Sección Central de Enseñanza del Frente de Juventudes, destinado al Bachillerato y Peritaje Mercantil resaltaba, igualmente, temas como la camaradería, la jerarquía, los rituales y episodios exaltantes de la cruzada y, en sus primeras páginas se refiere al papel de la educación en la consecución del espíritu nacional mediante el siguiente texto:

“Es misión esencial del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido, e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la patria. (Del punto 23 de la Norma Programática de la Falange)”⁸⁴⁸.

Esta Orden de 1941, también incorporaba una disposición relacionada con la gestión y supervisión de las actividades deportivas desarrolladas por los centros educativos, que quedaba asignada, en el punto sexto, al frente de Juventudes: “(...) las competiciones y concursos deportivos entre Colegios y Centros de Enseñanza sólo podrán ser organizados por las Delegaciones de Deportes del Frente de Juventudes”⁸⁴⁹. De esta manera, la organización juvenil entró a competir con los centros educativos religiosos que

⁸⁴⁷ FRENTE DE JUVENTUDES: *Lecciones de educación política, premilitar y física*, Madrid, Vicesecretaría de Educación Popular, 1941. Véase COTERÓN LÓPEZ, J.: “La Educación Física en los primeros años del franquismo (1939-1945)”, *Materiales para la Historia del Deporte X*, 2012, p.125.

⁸⁴⁸ Este manual se publicó según el Programa Oficial publicado por la Sección Central de Enseñanza del Frente de Juventudes, a cargo de Aurelio Rodrigo Sospedra, Oficial Instructor del Frente de Juventudes y Profesor de la asignatura en la Escuela del Magisterio de Valencia junto con Ángel Pérez Rodrigo, Inspector de Enseñanza Primaria. RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 12.

⁸⁴⁹ Orden de 16 de octubre de 1941 del Ministerio de Educación Nacional, (B.O.E. 18-X-1941).

también organizaban actividades deportivas escolares, ya que se estaban asegurando un instrumento pedagógico eficaz para captar a la juventud.

Además de la Orden ministerial de 1941, el Frente de Juventudes tuvo otro apoyo normativo que iba a garantizar la adecuada formación de los maestros en estas materias. El Decreto de 17 de octubre de 1940 por el que se establecieron las normas para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario, con el fin de cubrir cuatro mil plazas que estaban “servidas interinamente” y debían ser cubiertas, en beneficio de la enseñanza, “de un modo definitivo con la mayor rapidez y con las máximas garantías para la selección de los aspirantes a ellas (...)”⁸⁵⁰. Se establecieron los requisitos que debían cumplir los maestros que superasen las oposiciones. En el artículo 6º: “Los opositores aprobados completarán su formación cultural y política asistiendo a un curso posterior de perfeccionamiento cuyo contenido y desarrollo será determinado oportunamente por el Ministerio de Educación Nacional”⁸⁵¹. Y en el artículo 7º se dispuso que:

“Los Maestros aprobados que hayan obtenido la declaración definitiva de suficiencia en el curso complementario, serán incluidos en el Escalafón del Magisterio Nacional a continuación del último que, en el momento de ser aprobada la lista única general, tenga derecho reconocido para ingresar; y serán destinados, con carácter provisional, a las Escuelas donde lo requieran las necesidades del servicio, hasta que obtengan por concurso de traslado la propiedad definitiva. Pero ninguno podrá tomar posesión de su Escuela si no acredita haber obtenido el certificado de Instructor elemental de Organizaciones Juveniles si se trata de Maestros, y el de Instructoras elementales y el expedido por las Escuelas del Hogar de Falange y de las J.O.N.S., si se trata de Maestras”⁸⁵².

⁸⁵⁰ Decreto de 17 de octubre de 1940, por el que se establecieron las normas para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario, (B.O.E. 30-X-1940), p. 7.438.

⁸⁵¹ Decreto de 17 de octubre de 1940, por el que se establecieron las normas para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario, (B.O.E. 30-X-1940), p. 7.439.

⁸⁵² Decreto de 17 de octubre de 1940, (B.O.E. 30-X-1940), p. 7.439.

Sin embargo, en las enseñanzas medias y los centros de formación Profesional el Frente de Juventudes se siguió encargando de la docencia de dichas materias con personal propio formado en las estructuras internas de la organización e iban saliendo como Oficiales Instructores procedentes de la Academia de Mandos “José Antonio” de Madrid a partir del año 1942, incorporándose al Servicio Nacional de Instructores⁸⁵³.

Tras la desaparición de la organización juvenil, se crearon en 1942 las Falanges Juveniles de Franco, como grupo integrado en el Frente de Juventudes⁸⁵⁴, formado por camaradas:

“Los mejores entre los mejores; deben saber renunciar a la vida muelle y cómoda, a la frivolidad y al vicio, a la indiferencia religiosa, política y moral; su más alto honor es tener a Franco como modelo y como Jefe. Forman la minoría selecta e inasequible al desaliento, dotada de las mejores cualidades, capacidad, valor, sacrificio, disciplina, honor, espíritu de servicio, ferviente catolicismo práctico”⁸⁵⁵.

Mientras que el Frente de Juventudes fue la “obra predilecta del régimen”, las Falanges Juveniles de Franco fueron “el vivero de la juventud nacionalsindicalista, y por lo tanto el verdadero meollo de esa obra predilecta en la que el Estado español ha puesto todas las ilusiones”⁸⁵⁶.

La Iglesia, por su parte, estaba inmersa en la tarea de “recatolizar” a la sociedad española, impulsando en todo lugar y momento el ideario del nacionalcatolicismo⁸⁵⁷.

⁸⁵³ SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de ...*, *Op. cit.*, pp. 113-114.

⁸⁵⁴ CRUZ OROZCO, J. I.: *El Yunque azul...*, *Op. cit.*

⁸⁵⁵ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 186.

⁸⁵⁶ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Ibid.*, p. 189.

⁸⁵⁷ CRUZ OROZCO, J. I.: “Nacionalcatolicismo en el nacionalsindicalismo. Algunos ejemplos del Frente de Juventudes”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23, 2003-2004, p. 422.

EL FRENTE DE JUVENTUDES EN LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945		
ÁMBITOS	ARTÍCULOS DE LA LEY	OBJETIVOS
FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL	Art. 1º: <i>Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.</i>	. Cumplir el maestro con su vocación de servicio a Dios y a la Patria. . Impregnar la formación patriótica del alumno del ideario político falangista.
	Art. 6º: <i>Conseguir un Espíritu Nacional fuerte y unido. Instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos.</i>	. Deber de los maestros de promover y lograr estos sentimientos en los jóvenes.
	Art. 63.3º: <i>Auténtica formación en los principios que han inspirado la historia nacional, que suscite en el futuro Maestro el concepto claro de la unidad de destino de España y la conciencia de una actuación al servicio de estos ideales.</i>	. Dar una adecuada formación ideológica al maestro para poder cumplir con éxito su misión.
	Art. 15. <i>La escuela es la comunidad... para la formación cristiana, patriótica, intelectual de la niñez española.</i>	. Priorizar la nueva escuela una formación patriótica y religiosa de los niños sobre la labor de instrucción.
EDUCACIÓN FÍSICA	Art. 10. <i>De la Educación Primaria forma parte importante la Educación Física... para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada.</i>	. Justificar los fines de esta asignatura dentro del curriculum escolar.
	Art. 63. 4º. <i>Un sistema de conocimientos y ejercicios de educación física y de normas de convivencia social, que hagan plenamente apto al Maestro para llevar a cabo su misión, de acuerdo con los preceptos de esta Ley y las demás disposiciones en vigor.</i>	. Desarrollar la asignatura a través de tres modalidades: la gimnasia educativa, los juegos y los deportes. . Requerir a los maestros nacionales una formación previa para hacerse cargo en las escuelas de una disciplina tan técnica como ésta.
	Art. 45. <i>Los deportes...se desenvolverán según la dirección del Frente de Juventudes.</i>	. Destacar, como ocurrió con la Formación del Espíritu Nacional, la dependencia institucional y administrativa de esta materia respecto del Frente de Juventudes y no de la administración educativa.
ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE	Art. 45. <i>La asistencia a campamentos, albergues, marchas de alta montaña... se desenvolverán según la dirección del Frente de Juventudes.</i>	. Promover la asistencia regular de los escolares a todas las actividades al aire libre promovidas por la organización juvenil (campamentos, albergues, estaciones preventorias, etc.).
	Art. 34. <i>Los campamentos, albergues y estaciones preventorias que... organiza el Frente de Juventudes ...continuarán con su régimen actual, con la ayuda reconocida en la Ley de Protección escolar.</i>	. Reconocer la financiación anual mediante la Ley de Protección Escolar ⁸⁵⁸ .
ACTIVIDADES ARTÍSTICAS Y CULTURALES	Art. 45. b) <i>Las agrupaciones artísticas que organicen festivales con recitados, escenificaciones, conciertos, programas de radio y emisiones infantiles...se desenvolverán según la dirección del Frente de Juventudes.</i>	. Asumir entre sus funciones el fomento de la educación artística y cultural en los niños.
Tabla 35. Relación de artículos en la Ley de Educación Primaria de 1945 relacionados con el Frente de Juventudes. Elaboración propia.		

⁸⁵⁸ Ley de 19 de julio de 1944 de Protección Escolar (BOE 21-VII-1944). A lo largo del siglo XX la mayoría de los países de nuestro entorno se ha preocupado por ofrecer a la población, con independencia de su capacidad económica, un mayor nivel de cualificación, proporcionando formación de nivel inicial, medio y superior. Para ello, se han concedido becas a fondo perdido, con el fin de garantizar el principio de igualdad de oportunidades. Los comienzos de la protección escolar se encuentran en la II República, pero la primera referencia legislativa con rango de ley se encuentra en la Ley de 19 de julio de 1944, Ley de Protección Escolar, que viene a garantizar tres principios fundamentales: La igualdad de oportunidades, la concesión con arreglo a normas y criterios objetivos y la protección a los mejores, es decir, la ayuda a los talentos naturales”.

Véase FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación*, Madrid, Narcea, 1988, p. 106.

En el año 1945, la *etapa azul* del régimen había acabado con la derrota de los fascismos en Europa. Además, el predominio de Falange en el Nuevo Estado y su capacidad de influencia se redujo a partir de 1946 por la entrada de los sectores católicos en el poder. Sin embargo, el Estado continuó reforzando las competencias de la organización. La promulgación de la Ley de Educación Primaria del año 1945 fue “uno de los pilares básicos de la política educativa durante el primer franquismo (...) En él encontramos perfectamente sustanciada la base normativa que permitía y consolidaba la actuación de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes en la Enseñanza Primaria”⁸⁵⁹. La Ley vino a dar coherencia y orden a los contenidos que debían ser controlados por el Frente de Juventudes en el ámbito de la enseñanza primaria:

- La Formación del Espíritu Nacional.
- La Educación Física.
- Las actividades al aire libre promovidas por el Frente de Juventudes.
- Las actividades artísticas organizadas por los escolares.

La Ley estableció que tanto la Formación del Espíritu Nacional como la Educación Física debían quedar subordinadas en cuanto a sus programas, profesorado e inspección a la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, a diferencia del resto de materias, que dependieron administrativamente del Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, se confirmaba el monopolio concedido al Frente de Juventudes mediante la Orden del 16 de octubre de 1941, en materia de organización y supervisión de todas las actividades deportivas que se realizaban en los centros educativos. La escuela fue un importante instrumento utilizado para el reclutamiento de los niños, pues en la persona del maestro se daba también la figura del instructor elemental. Los campamentos del Frente de Juventudes, pasaron a tener la misma protección legal y subvenciones públicas

⁸⁵⁹ Véanse CRUZ OROZCO, J. I.: *El Yunque azul ...*, *Op. cit.*, p. 121-122; Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945).

que las colonias escolares durante la II República, con el reconocimiento en la Ley de Educación Primaria de 1945 de su financiación mediante la Ley de Protección Escolar⁸⁶⁰. En este sentido, comprobamos que la Ley de Educación Primaria sirvió para conferir al Frente de Juventudes preeminencia en el magisterio y la escuela ya que, a partir de su promulgación, la Formación del Espíritu Nacional quedó encomendada en las escuelas a los maestros, dirigidos y supervisados por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes. La Ley se preocupó de mantener una estrecha relación entre la escuela y el Frente de Juventudes, quedando este espíritu de colaboración materializado de forma simbólica en el artículo 57, que traía a la memoria de los maestros la obligación legal que sobre ellos recaía de: “Cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del Estado y las del Movimiento (...) el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, prestando eficaz colaboración a la obra que estas instituciones realizan”. La Ley, en su artículo 101, fijó, además, las medidas disciplinarias que se debían adoptar en el caso de que el maestro se negase a prestar su colaboración: “La pérdida del título de Instructor Elemental del Frente de Juventudes e Instructora de la Sección Femenina, por expediente instruido por la correspondiente Delegación Nacional se considerará siempre como falta grave, que llevará consigo la suspensión en el ejercicio de su función”⁸⁶¹. Esta obligación de tener

⁸⁶⁰ En el discurso del Ministro de Educación Nacional, Ibáñez Martín, en el acto de presentación a las Cortes de la Ley de Protección Escolar, el día 14 de julio de 1944, ponía de manifiesto los beneficios que proporcionaría la aprobación de esta Ley: “Esta bella teoría política deja de ser un tópico brillante para convertirse hoy, con la Ley que vais a votar, en una firme realidad de la España de Franco. Porque la Ley, minuciosamente estudiada, implanta un régimen en que se ampara al escolar capaz y honrado, de una manera total. Desde las primeras letras hasta la Enseñanza Superior, y aún después de ella, en el curso de la vida profesional y en la ruta de la investigación científica. Con la ayuda económica directa y con la indirecta, esto es, ampliando el sistema de becas o aplicando hasta el límite más generoso la gratuidad en las tasas e impuestos docentes; con el suministro de libros y de material científico y pedagógico; con la creación de la previsión y el crédito escolar, nuevo campo en que caben tantos medios de protección social; con la asistencia sanitaria obligatoria; con la ayuda benéfica en una serie de obras complementarias, como roperos, comedores, cantinas y colonias escolares. Con la creación, en fin, de unos órganos, en la esfera nacional y en la provincial y local, que administren los recursos, coordinen la acción y seleccionen a los escolares susceptibles de ser protegidos; con el establecimiento de normas para que esa selección sea eficaz y se ampare verdaderamente a la inteligencia útil, a la voluntad esforzada, al valor humano meritorio”. Véase IBÁÑEZ MARTÍN, J.: “La nueva Ley de Protección Escolar”, *Revista Nacional de Educación*, 45, 1944, p. 13.

⁸⁶¹ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E. 18-VII-1945).

que colaborar bajo la amenaza de sanción, no sólo se dirigió a los maestros que ya tenían el título, sino también a los que se encontraban en activo y no lo habían obtenido por distintos motivos. Con ello, la Ley consiguió que el título de instructor elemental fuera requisito indispensable para el acceso de los opositores a la obtención de plaza en propiedad y que, además, su pérdida estuviera siempre presente como un peligro real para el ejercicio de la profesión.

4.7.2. EL CAMPAMENTO DE SANTA FE COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DEL FUTURO MAESTRO. SU REFLEJO EN EL CUADERNO DE ROTACIÓN

A partir del año 1950 los alumnos de Magisterio tuvieron la obligación de asistir a los campamentos provinciales organizados especialmente para ellos, por el Frente de Juventudes. Estos alumnos, si habían superado las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional durante la carrera, y habían asistido a los campamentos, ya no tenían que acudir a los cursillos de Instructores Elementales provisionales, pues, al finalizar los estudios, recibían el título de instructor elemental. Esto fue así hasta el año 1962 cuando comenzaron a organizarse los denominados campamentos interprovinciales. La mayoría de las delegaciones provinciales dejaron de organizar en sus provincias turnos para los alumnos de Magisterio, delegando en una sola de ellas el montaje, la preparación, la gestión, el control y la supervisión de un campamento de carácter interprovincial.

Los maestros debían superar un curso intensivo de veinte días de duración. En ellos, recibirían una formación complementaria que versaría sobre las disciplinas del Movimiento que ya habían cursado en la Escuela Normal. Si no conseguían un resultado satisfactorio en el curso, no podían solicitar el título ni participar en oposiciones al Cuerpo de Magisterio.

El plan de actividades que se seguía en las primeras ediciones del curso tenía los siguientes contenidos⁸⁶²:

- Formación política, física y premilitar.
- Música y canto.
- Conferencias de carácter religioso y social.

⁸⁶² CRUZ OROZCO, J. I.: *El Yunque azul...*, *Op. cit.*, p. 113.

- Organización y normas del Frente de Juventudes.
- Formación del Espíritu Nacional.

En el manual de Formación del Espíritu Nacional que el futuro maestro tenía para su estudio, encontramos que se advertía a los jóvenes que a lo largo del curso habrían podido oír a sus profesores explicarles las enseñanzas formativas del espíritu, tendrían conocimiento de España en su Historia, sabrían de sus grandezas y de sus épocas decadentes, conocerían la doctrina política de José Antonio, pero también se les decía: “Os falta lo esencial: Vivir esa vida nacionalsindicalista”⁸⁶³. Y esta era precisamente la finalidad de la asistencia, pues la labor formativa llevada a cabo con los campamentos organizados por el Frente de Juventudes fue uno de los aspectos más relevantes de esta institución política.

La misión prioritaria de la educación, desde todos sus ámbitos, debía ser preparar a la juventud para servir a España desde dos dimensiones bien concretas: el esfuerzo físico y el espiritual y de ahí, la preocupación por combinar la formación política con la educación física. El potencial del deporte para la convocatoria de masas, para aunar intereses y como instrumento de desarrollo económico, no pasó nunca desapercibido para los órganos de poder y gestores políticos del franquismo. De hecho, la actividad física fue utilizada por los dirigentes del Movimiento Nacional como medio para participar en la vida pública y un instrumento para poner en práctica planteamientos educativos basados en la formación por la acción. En esta línea de utilizar el deporte como medio propagandístico del régimen, se creó una institución dedicada a su organización,

⁸⁶³ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, Á.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 194.

dependiente de la Secretaría General del Movimiento, la Delegación Nacional de Deportes⁸⁶⁴.

El control de la Educación Física por parte de la Falange fue considerado un instrumento de acción política, que sirvió para integrar a la juventud en el ideario y para hacer propaganda de los valores patrióticos, proponiendo actividades que transmitieran ideales de disciplina, servicio, fortaleza, generosidad y valentía.

La obligación de los alumnos de magisterio de asistir a los campamentos de verano perseguía dos objetivos fundamentales:

1. Completar la capacitación profesional de los futuros maestros en las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional y Educación Física desde un enfoque eminentemente práctico.
2. Proporcionar a los asistentes un conjunto de experiencias vividas en el campamento que contribuyeran a la formación social de los futuros maestros.

Conservamos un documento personal de Alejo, correspondiente a la Delegación Provincial de Juventudes de Granada, con fecha de mayo de 1963, en el que se hace constar la convocatoria del curso al que el futuro maestro asistió durante ese verano y al que hacíamos referencia al comienzo del capítulo. Iba destinado a los “Maestros de Enseñanza Primaria y Alumnos de las Escuelas de Magisterio de Granada, Málaga y Melilla” y en él se ponían de manifiesto las siguientes normas para su participación:

⁸⁶⁴ Decreto de 22 de febrero de 1941 de Jefatura del Estado. (B.O.E.5-III-1941), de Creación de la Delegación Nacional de Deportes de Falange Española Tradicionalista y de la Junta Ofensiva Nacional Sindicalista.

“PRIMERA. Lugar de emplazamiento y fecha de celebración:

Para los Maestros y Alumnos de Magisterio, Plan 1950, que tengan menos de 30 años y no padezcan defecto físico.

Campamento de Magisterio Santa Fe, en La Alfaguara. Del 15 de Julio al 3 de Agosto.

SEGUNDA. Requisitos para solicitar:

- a) Tener finalizado, como mínimo, el segundo curso de la carrera.
- b) Instancia suscrita por el interesado solicitando asistir al turno. Esta instancia se facilitará previa petición en la Delegación de Juventudes correspondiente.
- c) Certificación de la Escuela de Magisterio en la que se haga constar:
 - 1º Plan por el que cursa o ha cursado sus estudios.
 - 2º Que tiene finalizado el segundo curso de carrera.
 - 3º Fecha de nacimiento.
 - 4ª Calificación obtenida en las asignaturas de Educación Física y Formación

Político-Social.

- a) Ficha médico-deportiva, cumplimentada por el Servicio de Sanidad del Frente de Juventudes
- b) Para los afiliados a la O.J.E., certificación de la Jefatura Provincial de la misma, señalando Grupo de Encuadramiento, mando que ostenta y conducta observada.

- c) Los afiliados al Movimiento Nacional, certificación suscrita por la Jefatura Provincial correspondiente, que exprese la calidad de su afiliación.
- d) Resguardo de la Administración Provincial del Frente de Juventudes de haber abonado la cuota del Curso (600 pesetas).

TERCERA. Plazo de solicitud:

La documentación para tomar parte en el Curso, se presentará en la Delegación Provincial de Juventudes, Jefatura Provincial de Enseñanzas, cualquier día hábil, de 10 de la mañana a 2 de la tarde, hasta el día 30 del próximo mes de Junio.

CUARTA. Equipo obligatorio:

Manual Escolar de Educación Física.

Cancionero Juvenil.

Oracional Juvenil.

Camisa reglamentaria.

Camiseta beige.

Dos pantalones de sarga blanca.

Zapatos ligeros de lona.

Pantalón azul de deportes tipo meyba.

Bañador.

Pijama.

Útiles de aseo y limpieza.

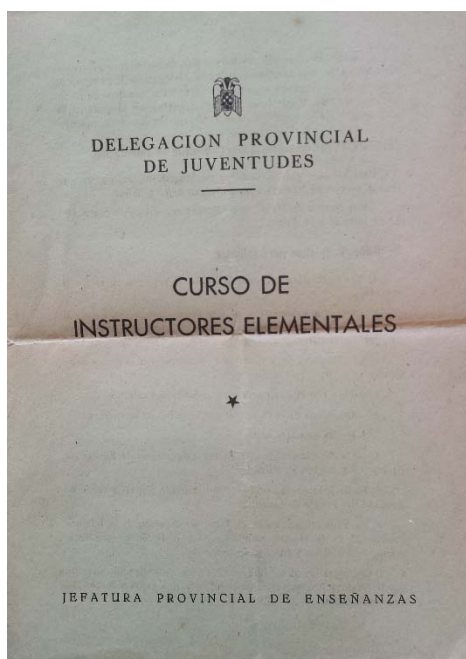
Útiles de escritura y dibujo.

Por Dios, España y su revolución Nacional-Sindicalista.

Granada, mayo de 1963”

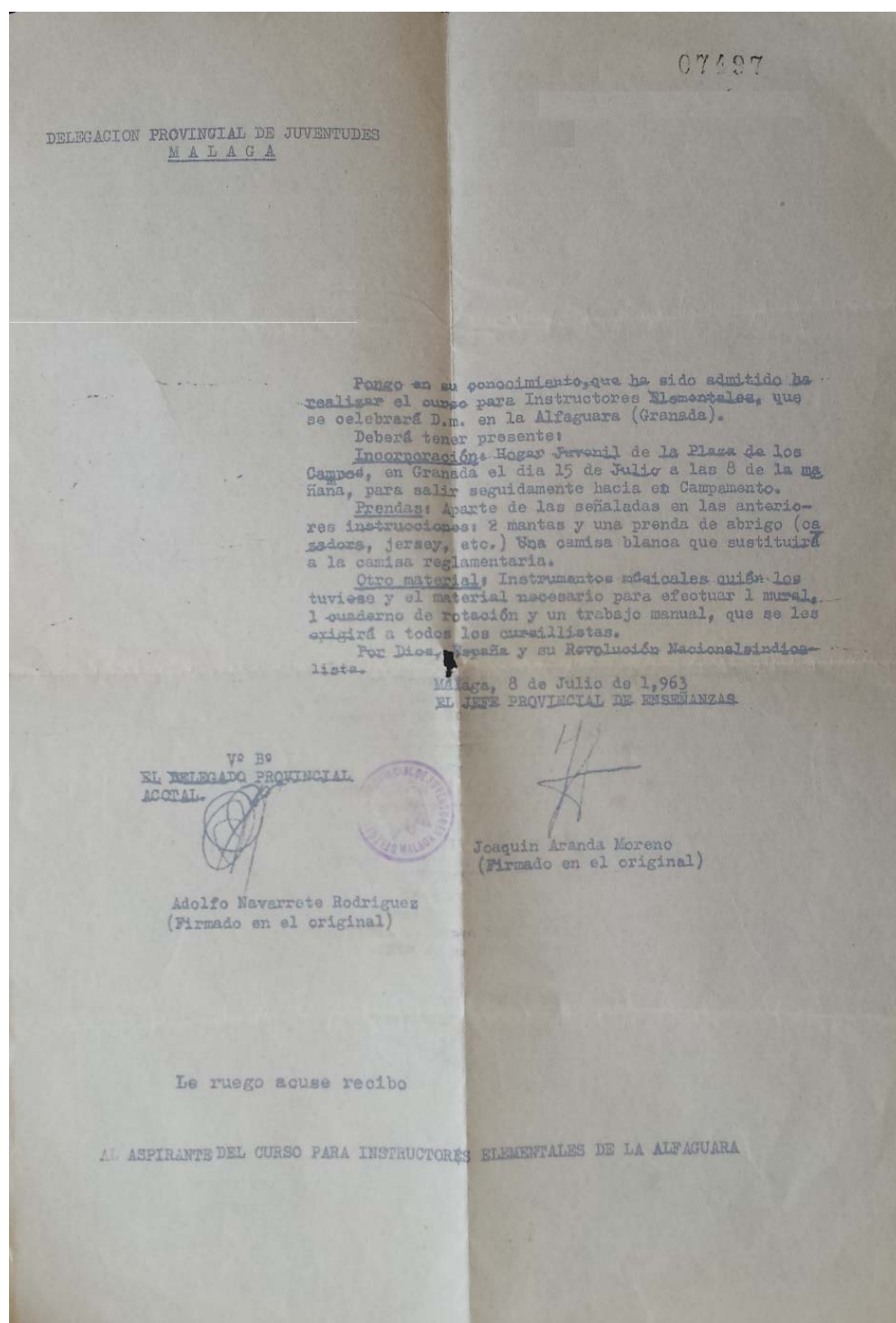
El documento quedaba firmado por el Jefe Provincial de Enseñanzas, Joaquín Fernández Fernández y contaba con el visto bueno del Delegado Provincial, Baldomero Palomares Díaz.

La asistencia obligatoria del futuro maestro al campamento interprovincial no fue gratuita, pues como consta en el documento, tuvo que abonar una cuota en concepto de matrícula antes de incorporarse al mismo, cantidad que en el año 1963 alcanzó las 600 pts. Esta cuota supuso un importante desembolso económico para un joven que, como en la mayoría de los casos, procedía de una familia con pocos recursos económicos. Además el problema se agravaba, pues había que sumar a la cuota otros gastos, como los libros de texto utilizados en las clases del campamento, algunas prendas de vestir y el desplazamiento hasta Granada.



Fotografía 10. Portada del Curso de Instrucciones elementales.

La circular mediante la cual se comunicó a Alejo García su admisión en el curso de Instructores Elementales, quedando citado el día 15 de julio a las ocho de la mañana en la Plaza de los Campos, Granada, para su posterior salida hacia el Campamento de Santa Fe. En ella, se le solicitaba un material adicional al requerido con anterioridad. Se le pedían dos mantas, una prenda de abrigo y una camisa blanca que sustituía a la reglamentaria. En el apartado de otros materiales, se le pedía aportar instrumentos musicales si es que los tenía, y el material necesario para elaborar el mural, el cuaderno de rotación y un trabajo manual, que se les exigía a todos los cursillistas.



Fotografía 11. Admisión para realizar el curso de Instructores elementales en la Alfaguara (Santa Fe).

En esta carta, podemos comprobar la importancia que el Frente de Juventudes y la Falange otorgaron a la indumentaria que debían vestir los jóvenes, que junto con la Educación Física fueron el medio para crear un modelo específico de jóvenes, con unos comportamientos muy definidos y unas aptitudes acordes con la ideología. Para ello, como se observa en los documentos, entre otras fuentes, se enfatizó en la utilización del uniforme como instrumento para la transmisión de relaciones de poder y disciplina. El joven encuadrado en el Frente de Juventudes y futuro maestro era construido a través de una disciplina transmitida en un espacio controlado, donde cada joven ocupaba un lugar concreto⁸⁶⁵. La disciplina se impregnaba en los jóvenes en un espacio donde el grupo de individuos se volvía homogéneo, donde el poder se ejercitaba a través de una organización reticular, y no de forma vertical mediante la represión, sino mediante la creación de un modelo de sujetos normalizados a través de la escuela y las actividades relacionadas con el sistema educativo. El poder se incorporaba en los jóvenes, como colectividad mediante las prácticas, los gestos, los pensamientos y las representaciones llevadas a cabo en todas las actividades formativas desarrolladas en el campamento. En el comedor del Campamento Santa Fe (Granada) el día 26 de julio de 1963 podemos observar, al fondo de la imagen, la distribución de las tiendas de campaña. Alejo García está sentado de frente el segundo por la izquierda:

⁸⁶⁵ FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XX Editores, 2003, p. 157.



Fotografía 12. Almuerzo con los compañeros en el Curso de Instrucción elemental de la Alfaguara (Santa Fe). Alejo García (2º por la izquierda).

Los estudiantes de Magisterio que asistieron al campamento interprovincial de Santa Fe en Granada se rigieron por un horario de actividades equilibrado y bastante similar al de cualquier campamento del Frente de Juventudes, con los mismos rituales, de obligado cumplimiento: izado y arriado de banderas, periódicos, comidas, fuegos de campamento, etc. Estos campamentos tuvieron una filosofía formativa eminentemente práctica, que en este campamento interprovincial de Santa Fe estuvo guiada por el énfasis en las actividades escolares, basada en una didáctica activa. Se potenciaban procedimientos como ponencias, coloquios y trabajo en equipo.

La organización por el Frente de Juventudes de este tipo de campamentos, ofreció una gran oportunidad para construir un modelo político de sociedad en medio de la naturaleza. Los campamentos del Frente de Juventudes eran “en pequeño, auténticas

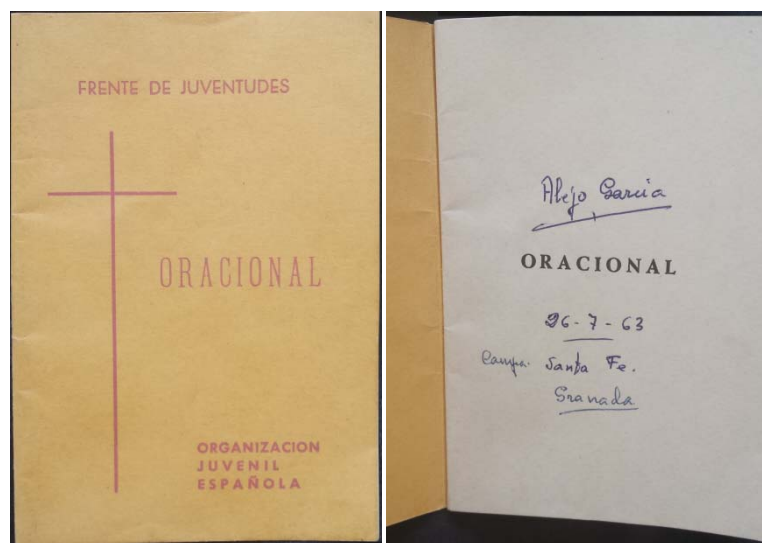
ciudades de lona”⁸⁶⁶, que funcionaban en régimen íntegramente falangista, como un anticipo de lo que se quería que llegara a ser el pueblo, la ciudad y la nación futura. Se caracterizaron por:

- Albergar a la juventud en un ambiente propicio para recibir una formación integral.
- Alejar de influencias perturbadoras un proceso formativo basado en la concepción católica de la vida y la aceptación voluntaria de una alegre disciplina.
- Utilizar como ejemplos permanentes de este proceso, la figura del Jefe, como guía y del Capellán, como la más eficaz ayuda espiritual.

El catolicismo no resultaba ajeno a la doctrina falangista. Debemos recordar que, en su máxima norma programática, se incluía en su punto 25 la siguiente proclama: “Nuestro Movimiento incorpora el sentido católico -de gloriosa tradición y predominante en España- a la reconstrucción nacional”⁸⁶⁷. De acuerdo con esas circunstancias, la Delegación Nacional creó, según lo dispuesto en la Ley Fundacional del Frente de Juventudes, una Asesoría Nacional de Moral y Religión que contó con su correspondiente representación en provincias y localidades. De esta manera, capellanes y prácticas religiosas estuvieron siempre presentes en las actividades de los jóvenes falangistas en los campamentos.

⁸⁶⁶ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, Á.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 194.

⁸⁶⁷ NORMA PROGRAMÁTICA DE LA FALANGE: <http://www.rumbos.net/ocja/jaoc0075.html> (Recuperado el 22 de mayo de 2016).



Fotografía 13. Oracional que se tenía que llevar al Campamento

El Oracional que se exigía llevar al Campamento contenía todas las oraciones que se recitaban en los actos comunes del Frente de Juventudes:

“En todos los Campamentos, Albergues, Escuelas y Colegios de la Organización es obligatorio para los actos oficiales atenerse al presente ritual, sin que los Capellanes, jefes de Campamento o Directores de Colegios del Frente de Juventudes puedan cambiar o añadir nuevos rezos de carácter común a los que quedan establecidos en este oracional”.

En este sentido, se resaltaba que no podían incorporarse oraciones ni modificar las ya existentes, exigiéndose además en su primer apartado de “Normas Generales”, la forma en que se debía rezar:

“Para lograr la belleza de la oración corporativa, y a fin de que se haga con todo el respeto y la piedad que exige el culto divino, se pondrá un cuidado especial en conservar con toda su pureza aquellos rezos que, por decirse con mucha frecuencia,

están más sujetos al peligro del mecanismo rutinario, evitándose la ordinariez y el tono de bronco sonsonete que a veces suele darse en los conjuntos masculinos.

El rezo ha de hacerse, pues, con piedad, con unción, sin precipitación y guardando las pausas necesarias”⁸⁶⁸.

El campamento se caracterizó, en primer lugar, por poseer una finalidad eminentemente formativa, pues todas sus actividades estaban diseñadas para proporcionar una formación integral a los jóvenes que asistían a ellos. Se trataba de una actividad global, ya que se realizaban muchas actividades al aire libre de diversa naturaleza, política, deportiva, artística, cultural y religiosa, pero que siempre atendían a un riguroso horario al que debían adaptarse todos sus integrantes. Otra característica que presentaban era el aislamiento que, en cierto modo, se perseguía buscando una ubicación que consiguiera desligar a los jóvenes de su entorno habitual, social y familiar, evitando influencias externas. Por eso, se localizaban en la naturaleza y normalmente, alejados de núcleos habitados. Con ello, se conseguía que los veinte días que duraba el campamento fuesen intensamente aprovechados para los aprendizajes que debían adquirir en ellos.

Se realizaba una inmersión en los principios y métodos educativos característicos de la organización juvenil, con el fin de impregnar a los jóvenes de los principios pedagógicos y valores de disciplina, escuadrismo, autodirección, estilo falangista, etc. El proceso educativo se desarrolló desde las vivencias de la práctica de valores políticos y morales, proporcionando al mismo tiempo una formación integral que garantizaba la instrucción del futuro maestro, cuya personalidad se había modelado de acuerdo con la formación de su carácter y vocación, valiéndose de la enseñanza y puesta en práctica de

⁸⁶⁸ *Oracional*, Frente de Juventudes, p. 3. El maestro Alejo García utilizó este Oracional, junto con el Cancionero Juvenil durante su estancia en el Campamento de Santa Fe, obras que se le exigió llevar, según hacemos constar más adelante.

las virtudes políticas y morales del franquismo. Por ello, la vida en el campamento y el clima existente eran la lección esencial de formación política recibida por el alumno.

En el capítulo dedicado a los campamentos del Frente de Juventudes, en su apartado “El mejor instrumento formativo”, encontramos la formación en valores que los jóvenes debían adquirir con su asistencia:

“En el campamento aprenderéis a valeros por vosotros mismos; la convivencia con diferentes muchachos de diferentes clases sociales os darán idea de vuestros derechos y deberes; desaparecerá vuestro egoísmo ganado por la camaradería de vuestros compañeros; aprenderéis a amar a Dios y a España como se merecen; en fin, se fortalecerá vuestro cuerpo al aire libre por las marchas y deportes y adquiriréis todas aquellas virtudes morales que, desde tiempos inmemoriales, han distinguido al perfecto caballero español y cristiano que todos deseamos ser”⁸⁶⁹.

De este fragmento se desprende que se cultivó, igualmente, la convivencia social de los jóvenes, favoreciendo su socialización, siguiendo unas normas y obligaciones con valores falangistas que siempre iban en la línea de la colectividad social, que venía representada por mandos y acampados, transmitiéndose la camaradería, la solidaridad, el servicio y la obediencia y, donde importaba más la juventud como colectivo que las clases sociales.

La O.J.E. nació el 18 de Julio de 1960 y convivió con la Falange que estuvo presente hasta el año 1975. Los jóvenes de las Falanges Juveniles continuaban usando la antigua simbología, las mismas consignas, los mismos saludos y las mismas canciones. La normativa existente a partir de 1960 no acabada de adaptarse a la realidad social de la

⁸⁶⁹ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, Á.: *Formación del ...*, Op. cit., p. 194.

O.J.E., aunque Alejo nos habla de que ya en el Campamento de 1963 disponían de los estatutos de la O.J.E.

Sin embargo, los campamentos seguían manteniendo las normas que caracterizaron al Frente de Juventudes, debiendo adaptarse a las normas emanadas de la Delegación Nacional, aunque, según cuenta Alejo García, en la vida de los mismos no varió sustancialmente nada.

Los campamentos constituyeron un espacio ideal de trabajo para la organización juvenil, siendo la actividad al aire libre la pedagogía más eficaz utilizada por el Frente de Juventudes. En ellos, se realizaban ensayos reales sobre su doctrina nacionalsindicalista en un espacio concreto, bajo su dirección y organización, pues en veinte días debían construir en la naturaleza la sociedad que el falangismo tenía como ideal político:

“Las enseñanzas que recibiréis viviendo durante veinte días en un Campamento del Frente de Juventudes os serán de más utilidad para vuestra formación que las explicaciones de todo un curso; puesto que recordamos con mayor precisión, nos produce un efecto más hondo, aquello que vemos y experimentamos en nosotros mismos que lo oído en una charla o leído en algún libro”⁸⁷⁰.

Para conocer las vivencias del maestro Alejo García durante su formación en el campamento, hemos tomado como fuente el cuaderno de rotación que elaboró junto con otros cursillistas durante su estancia en el mes de julio. El cuaderno registra las actividades realizadas desde el 22 de julio hasta el día 31 del mismo mes. Las anotaciones

⁸⁷⁰ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, Á.: *Formación del ...*, Op. cit., p. 194.

del día 27 de julio de 1963, sábado, corresponden a Alejo. Ese día el maestro escribió en el cuaderno:

“Mañana fría, pues la lluvia del día anterior y el aire frío de las montañas hizo bajar la temperatura; no obstante, a las 7 ½ todos estábamos formados a la entrada de las tiendas, seguidamente el habitual calentamiento del cuerpo para después efectuar el aseo del mismo.

Posteriormente la Santa Misa a la que asistimos un reducido número de camaradas. Finalizada ésta, pasamos a la plaza del Campamento donde efectuamos la oración matinal y el izado de banderas, donde un camarada dijo la consigna: *Tú eres parte de España*, consigna que a mi juicio ha sido la más emotiva, la que más emoción despertó entre las explicadas hasta ahora, aunque un poco larga.

Después desayuno y revisión de tiendas. Hoy la primera clase ha sido la de Metodología y Didáctica de la Formación Político Social. Tema 4º, el cual trataba del libro de Formación Político Social. Del que D. Modesto nos explicó la manera de leer y la forma de enseñar a los niños a leer y las etapas y tipos de lectura.

Descanso breve para después a clase de Educación Física en la que D. Joaquín, sustituyendo a Cerrudo nos habló y demostró en el encerado la Organización de competiciones; por el sistema de liga y competición, copa con repesca, sistema suizo y sistema mixto de copa y liga.

Después de esta clase, refrescarse el cuerpo y al poco rato la comida; una vez terminada una hora de reposo.

Paz y Alegría

Una vez pasado el reposo nos formaron para la clase de cantos, que dirigida por un compañero aprendimos cuatro canciones, una vez terminada el Jefe de Campamento nos felicitó a todos.

A continuación, pasamos a las clases de actividades, yo que pertenezco al grupo de “Técnica de acampada” estuvimos practicando la manera de hacer hornillas para calentar los alimentos.

Después D. Juan nos dio una clase de Formación Político Social, referente a la O.J.E., nos habló de los fines locales y personales, los medios y de las actividades que se pueden ejercer en la misma.

Luego la merienda, pan y chocolate. Al poco rato, la clase con D. Adolfo en la cual tuvimos que hacer una “lección cuento” y un juego.

Después de dicha clase, arriar las banderas con las oraciones de costumbre y la orden, en la cual hubo novedad, pues la minuta fue algo “extra”. A continuación, a la Cruz de los Caídos donde la “Guardia” del día, depositó la tradicional corona, vuelta al campamento para después de unos minutos pasar al comedor para cenar. Una vez terminada la comida nos trasladamos al lugar del Fuego de Campamento, en donde se rezó el Santo Rosario, para dar gracias al Todopoderoso por todos los beneficios recibidos y pedirle para que nos siga protegiendo.

Una vez terminado el rezo del Santo Rosario, el camarada Benítez, nos dijo la máxima: ¡Velad y orad! Pues el reverendo Pater, no pudo acudir por tener que

confesar a los demás compañeros, pues estuvo confesando hasta pasada la una de la madrugada.

¡Viva Franco!

¡¡Arriba España!!”



Fotografía 8. Cuaderno de rotación realizado en el Campamento de Santa Fe.

Un análisis del cuaderno de rotación, nos indica que la demostración de conocimientos giraba en torno a todo tipo de situaciones que se podían dar en un campamento: desde un incendio hasta una inundación, sin olvidar el montaje de tiendas, juegos, formación premilitar, actividades de aire libre, etc. En principio, la educación impartida por el Frente de Juventudes estaba dirigida a proporcionar una formación integral utilizando como medio el tiempo libre. De los registros del cuaderno

destacamos que esta gestión formativa tenía como finalidad que cada joven desarrollase sus propias aptitudes influyendo en diferentes aspectos de la personalidad, entre los que destacaban:

- *Aspecto físico.* Se buscaba el perfeccionamiento corporal, funcional y morfológico. El cuerpo del joven no era invariable, por el contrario, estaba en constante transformación e intercambio con el medio ambiente. La actividad física y deportiva se abordaba desde una dimensión social. En el campamento los jóvenes se relacionaban a la vez que cumplían una función con la sociedad. Además, de desarrollarse en el medio natural se satisfacían necesidades espirituales. En el cuaderno se hace referencia al “aseo personal”, “desperezamiento”, “ejercicios gimnásticos y lavabos”, “el habitual calentamiento del cuerpo para después efectuar el aseo del mismo”, “reconocimiento médico”.

- *Aspecto intelectual:* perfeccionamiento de los hábitos intelectuales y adquisición de conocimientos. Los acampados recibían cuatro sesiones educativas cada día. Por la mañana se impartía una de Formación Político Social y a continuación la de Educación Física y, por las tardes, otra doble sesión. Las materias tratadas en formación política versaban sobre la “Didáctica de la Formación Político Social como mando: Sus cualidades físicas, intelectuales y morales; el sentido de la responsabilidad, sociabilidad y competencia; tipos de profesores”; “Necesidad y conveniencia de la O.J.E.”; “Delegación Nacional de Juventudes y la O.J.E.”; “Panorama histórico y causas del nacimiento de la O.J.E.”; “Los estatutos de la O.J.E.”; “Organización escolar. Concursos del Frente de Juventudes: Cuadernos de rotación del Frente de Juventudes y concursos y premios”, entre otros temas. Una vez expuesta la lección teórica, los alumnos debían realizar un ejercicio escrito, normalmente de reflexión sobre los conocimientos adquiridos con la lección. En la asignatura de Educación Física,

aprendían a preparar tablas de “desperezamiento”, formas de entrenar a un velocista y organización de competiciones entre otras actividades.

- *Aspecto moral e ideológico*: formación de hábitos operativos sólidos y bien orientados. Misas, consignas, máximas, toque de diana, izados de bandera, un horario riguroso, disciplina, símbolos patrióticos, cantos, fuegos de campamento, oración de antes de dormir, relevos de guardias; son ejemplo de los medios que se utilizaron para transmitir con expresión sensible valores inmateriales, tratando de llevar a aquellos jóvenes conceptos que sin imágenes serían difíciles de transmitir. Se debía asimilar un modelo de hombre viril, enérgico, incapaz de ofender a Dios ni a la Patria.

- *Aspecto estético*: se valoraba la formación del sentido y la sensibilidad estética, que se apreciaba en el cuaderno de rotación, en el periódico volante y en el reglamento de la Escuadra a la que perteneció Alejo dentro del campamento. Todos los documentos están escritos con pulcritud, buena letra, cuidando la ortografía. En ellos se observa la importancia de la estética, ya que los textos se acompañan de imágenes coloreadas. Las ilustraciones que se exhibían mostraban la simbología del régimen y engrandecían los valores de la ideología imperante⁸⁷¹. Se utilizaron las imágenes para transmitir sentimientos o emociones como un recurso que apoyaba y complementaba los mensajes de los textos, colaborando con la formación de la mentalidad social de la época⁸⁷².

- *Aspecto vocacional*: el paso por el campamento servía a los futuros maestros como orientación de su propia vocación, influyendo y condicionando aspectos tan importantes

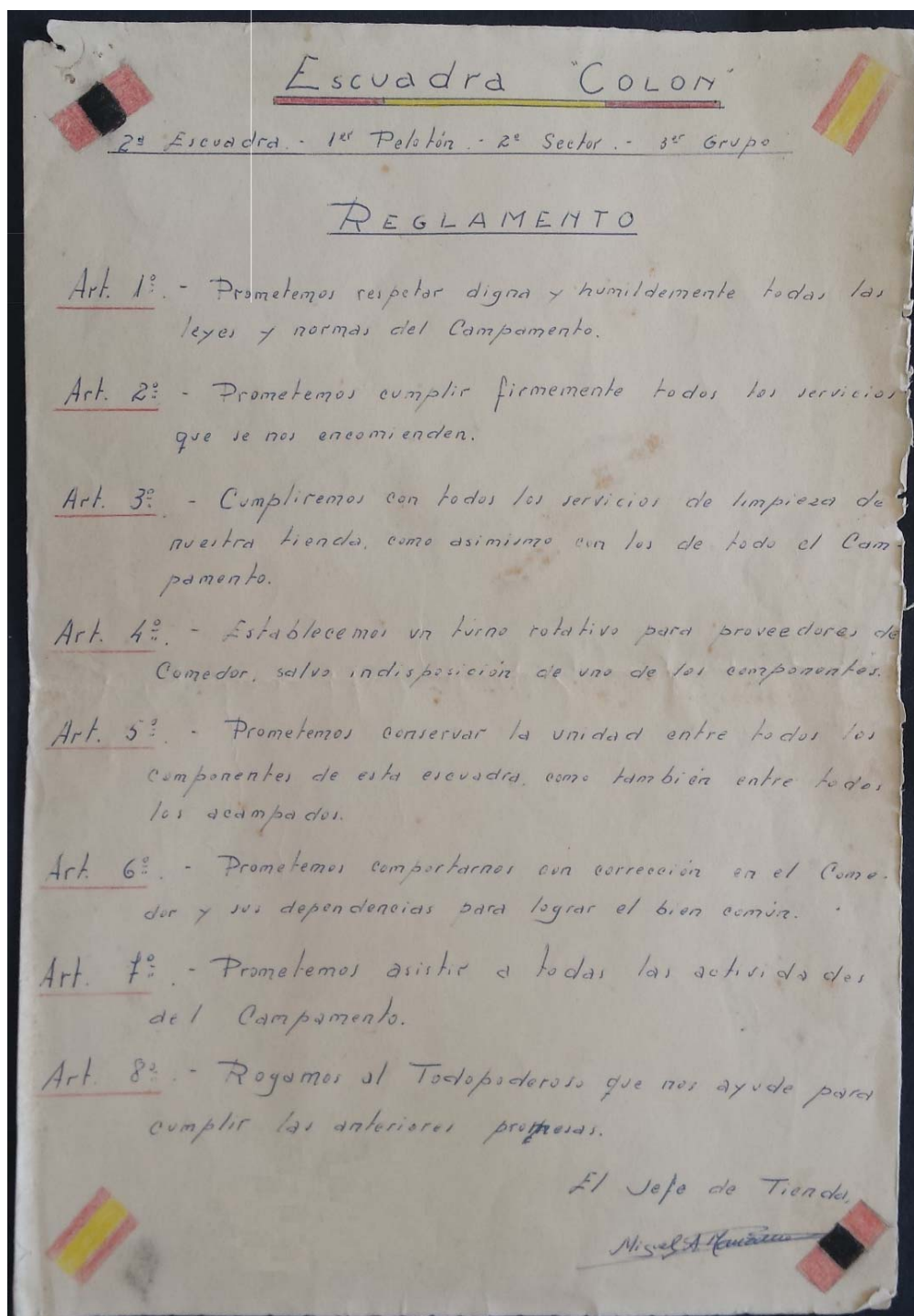
⁸⁷¹ BADANELLI RUBIO, A.M.: “Ser español en imágenes: La construcción de la identidad nacional”, *Historia de la Educación*, 27, 2008, pp. 137-169.

⁸⁷² BADANELLI RUBIO, A.M.: “Emociones e imágenes de la construcción de las identidades de género”, en DÁVILA, P. y NAYA, L.M. (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representación*, XII Coloquio de Historia de la Educación, Tomo II, Donostia, Eiren, 2005, pp. 285-293.

en sus vidas como su orientación política, sus valores personales, sus amistades y su vocación profesional.

- *Aspecto social:* se contribuía a la socialización e integración en un proyecto común. En estas situaciones de interacción social aprendían a identificarse ellos mismos a través de las señales y códigos recibidos que eran al mismo tiempo contruidos con los demás. Además, aprendían a sentirse individuos dentro del grupo social del que formaban parte, mediante la utilización de unos instrumentos y conceptos que ese grupo utilizaba para comprender su realidad. La motivación en gran parte venía dada por el interés causado por lo novedoso o diferente.

Cada Escuadra tenía su Reglamento. Alejo García pertenecía a la 2ª Escuadra. En él, se comprometían a cumplir las normas del campamento. Una vez organizadas las Escuadras, que era lo primero que debían hacer al llegar al campamento, sus miembros debían confeccionar un reglamento que se comprometían a cumplir, existiendo graves sanciones para quienes transgredieran las normas. Aquéllas relacionadas con la limpieza, con el comedor, a conservar la unidad entre todos los componentes de la escuadra y del campamento, al buen comportamiento en el comedor, a asistir a todas las actividades, con la figura de Dios siempre presente. Los contenidos del Reglamento requerían el compromiso de servicio y sacrificio, por lo que debían ser fuertes e incitaban a aceptar voluntariamente la disciplina, a la vez que evocaban alegría, decoro y honor en una convivencia profunda y de cordial camaradería con todos los miembros del campamento.



Fotografía 15. Reglamento del Campamento de La Alfaguara.

El horario de una jornada de campamento solía ser el siguiente:

UNA JORNADA EN EL CAMPAMENTO	
HORARIO	ACTIVIDAD
7:30	. Toque de diana . Levantar los faldones de las tiendas para ventilar . Formar para el “desperezamiento” en los campos anejos al Campamento
8:00	. Aseo personal
8:30	. Acto solemne de izar bandera y oración . Orden del día . Un acampado explica la consigna
9:00	. Desayuno
9:30	. Arreglo y limpieza de tiendas . Revisión de tiendas
10:00	. Reconocimiento médico y relevo de vigilancia
10:30	. Primera sesión educativa (Formación Política)
11:30	. Segunda sesión educativa (Educación Física)
12:30	. Tiempo libre para lavar ropa, etc.
13:00	. Almuerzo . Reposo
15:30	. Clase de cantos
16:00	. Primera sesión educativa (Actividades al aire libre)
18:30	. Segunda sesión educativa (Formación política)
19:30	. Arriar banderas . Rezar las últimas oraciones . Máxima en la Cruz de los Caídos
20:30	. Cena
21:30	. Fuego de Campamento, charlas, pasatiempos, etc.
22:30	. Toque de silencio

Como podemos inferir de este cuadrante, las actividades se desarrollaban en torno a varios elementos esenciales como la exaltación de la Patria, del Nacionalismo, la salud e higiene personal y la disciplina, todo ello encajado en un marco con la presencia de Dios.

Al mando de cada campamento había un Jefe, declarado apto por la Delegación Nacional, un sacerdote que ofrecía diariamente la misa y estaba encargado de las conferencias religiosas y cuatro asesores: de educación premilitar, de deportes, de sanidad y de cultura y nacionalismo. Las tareas de cada uno de ellos eran: el

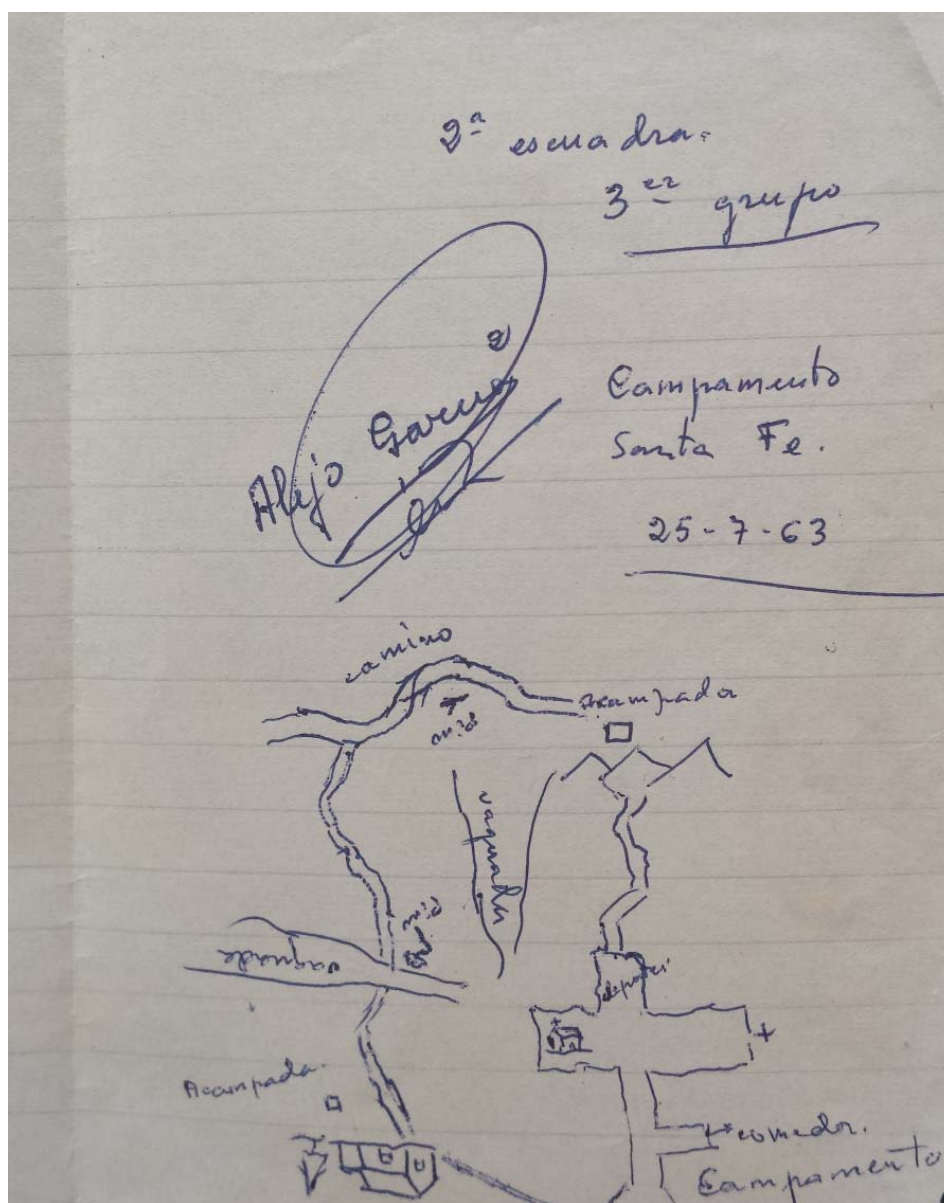
asesor de educación premilitar se encargaba de los servicios de vigilancia del campamento y cocina; el asesor de deportes, de la gimnasia y juegos deportivos; el asesor médico, controlaba el tiempo de los baños, los cuidados higiénicos y la salud de los participantes. Del asesor de cultura dependían las conferencias sobre la doctrina y la edición del periódico del campamento⁸⁷³.

Toda la organización del campamento giraba en torno a un ritual educativo. Un mes antes de su apertura se hacía la distribución del mismo, nombrando las calles y plazas con nombres de figuras del Movimiento y con hechos memorables. No faltaba la plaza central, tampoco un espacio retirado, en un lugar preeminente, con una cruz ante la que se rezaba todos los días y se hacía una ofrenda con una corona hecha de madera.

Los horarios se cumplían rigurosamente, estando el acampado en constante ocupación, evitando la improvisación. Las marchas, los deportes, el cuidado del entorno, las canciones y la confección de periódicos eran, entre otras, las actividades con las que se ocupaba el tiempo de los acampados. Podríamos afirmar que existía cierto *activismo pedagógico*, en el sentido de que la vida en el campamento se caracterizó por la ocupación de los jóvenes maestros, no faltaba un momento sin una actividad específica, física, cultural, religiosa o política. Se les preparaba para la vida que les esperaba, en un ambiente de optimismo y alegría, promoviendo destrezas motoras, proporcionando autonomía y capacidad de respuesta, partiendo de lo ya conocido. Aprendieron desde la manipulación y la experimentación, en un marco de disciplina voluntaria y entusiasmo.

⁸⁷³ SANZ FERNÁNDEZ, F.: “La educación en España en el siglo XX: Las otras instituciones educativas en la postguerra española”, *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2000, pp. 333-358.

El mismo día de la inauguración todo el campamento se bendecía. Este plano dibujado por Alejo García muestra la distribución del campamento:



Fotografía 16. Mapa de ubicación del Campamento. Realizado por el maestro.

El Frente de Juventudes tuvo en la canción uno de sus principales medios formativos. El concepto de pertenencia a una nación no es natural, depende de la cultura, es simbólico. Y entre el conjunto de símbolos que constituyen una nación, ocupan un importante papel los sonidos. El campamento fue un núcleo desde el que se transmitían canciones e himnos que creaban la conciencia y el sentimiento patriótico en los futuros maestros. Nunca se utilizó de forma independiente, sino que se presentaba integrada con otros elementos para persuadir al individuo. La música fue un instrumento para la construcción de una nación sonora, que implicara a todos los españoles. De acuerdo con lo expuesto, la música utilizada como recurso didáctico contribuyó a:

- Construir conciencia colectiva y, por tanto, nación.
- Cohesionar al grupo y reforzar ese concepto de pertenencia al mismo.
- Quedar fijada con fuerza en la memoria a largo plazo con fuerza en la memoria a largo plazo, por tiempo indefinido⁸⁷⁴.
- Ser altamente eficaz para la persuasión de masas.
- Servir para disminuir o anular la capacidad crítica⁸⁷⁵.
- Ser un instrumento para la diversión.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, se justifica la importancia que el franquismo confirió a la utilización de la música, instrumento al que no podía renunciar puesto que, con ella parecía distraer el aire de opresión y la fuerza que pudiera tener el régimen dictatorial. Conseguía además transmitir el mito asociado a la figura de Franco o de José Antonio primo de Rivera. Estas figuras no se discutían y eran asimiladas y aceptadas por el joven⁸⁷⁶.

⁸⁷⁴ BALLESTEROS JIMÉNEZ, S.: *Psicología General. Un enfoque cognitivo*, Madrid, Universitas, 1995.

⁸⁷⁵ FROMM, E.: *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós, 1947, p. 136.

⁸⁷⁶ HUICI MODENES, A.: *Estrategias de la persuasión. Mito y propaganda*, Sevilla, Alfar, 1996.

Los himnos, marchas y canciones utilizadas son expresiones que buscaban estimular los sentimientos haciéndolos vibrar de emoción, entusiasmo y alegría⁸⁷⁷ y, además de transmitir estos mensajes al joven, el himno lleva asociadas actitudes para su representación. La música se utilizó como elemento para influir en el aspecto emocional y motivacional de los jóvenes. Se combinaban música y actitudes para lograr una mayor eficacia, se creaban emociones y se potenciaban sentimientos para generar conductas. La música consigue esto en mayor medida, si cabe, que las imágenes o el lenguaje, puesto que, a diferencia de éstos, es algo abstracto y no requiere para la comunicación del mensaje un soporte material. En este sentido, los estímulos captados por el oído eran más efectivos que los que se percibían por otros sentidos, ya que, a pesar de la efectividad que poseen las imágenes, en estos años la frecuencia de impactos visuales a los que se sometían los individuos era muy inferior, siendo más accesible la música.

La música que se reproducía en los campamentos servía a los jóvenes para reforzar las normas sociales y asimilar los símbolos y rituales que configuraban la Nación de una forma fácil de retener, de repetir y de creer.

El Cancionero siempre tuvo una canción específica para cada momento de la vida. La muerte, el compañero caído, la decepción política, el triunfo, la superación, y muchos otros aspectos de la vida individual y colectiva podemos encontrarlos representados en el Cancionero Juvenil⁸⁷⁸. Cada canción tenía su función. Nos

⁸⁷⁷ RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, A.: *Formación del ...*, *Op. cit.*, p. 341.

⁸⁷⁸ RODRÍGUEZ, M.: *Cancionero Juvenil*, Madrid, Frente de Juventudes, 1947. Encontramos en el apartado de presentación de esta obra, el sentido y la utilidad que se le confería: “Era imprescindible un compendio de canciones, himnos y marchas fáciles de interpretar, de ritmo juvenil, de carácter variado y formativo, capaz de facilitar en cualquier momento la expresión vibrante del sentir del individuo o de la comunidad, sea cual fuere el reactivo emocional y el lugar donde se produzca: un cancionero para la soledad y la camaradería, para el gozo y la adversidad, para lo serio y lo humorístico, para la escuela y la calle, para el reposo y el avance, para la marcha y el campamento, para la casa y el cuartel, las aulas y las trincheras”.

encontramos con los himnos y marchas del quehacer de España, marchas militares, canciones y marchas juveniles, canciones regionales, cánticos religiosos y canciones para el Fuego de Campamento.

Para llevar a cabo esta labor, se utilizaron una serie de instrumentos o medios que servirían como vehículo para la transmisión de la ideología. Como se ha visto anteriormente, entre el material exigido para el campamento encontrábamos el manual escolar de Educación Física, el Cancionero Juvenil, el Oracional Juvenil, indumentaria muy concreta, así como útiles de escritura y dibujo. Igualmente, con posterioridad a esta circular, Alejo recibió otra carta donde se le requería además un instrumento musical si disponía de él, y se hacía especial mención a la necesidad de llevar material para poder “efectuar el mural, el cuaderno de rotación y un trabajo manual”⁸⁷⁹, que se les exigiría a todos los cursillistas.

Un instrumento esencialmente formativo fue el periódico que se hacía en la misma imprenta del campamento. La salida del periódico venía envuelta de interés y alegría, repartiéndose entre los acampados, mientras era anunciado a voces, siendo el acontecimiento un aliciente que despertaba el entusiasmo y la atención de los acampados. Se distribuyó a todos los acampados. Según nos cuenta Alejo, su aparición provocaba gran ilusión en el campamento. Podían realizarse colaboraciones en su elaboración con aportaciones literarias y noticias de los jóvenes. Disponemos del “periódico volante” del Campamento de Santa Fe. Bajo el título de *Dardo*, compuesto por seis hojas, incluida la portada y editado a ciclostil, contiene los siguientes elementos: editorial, escuela, actividades, deportes y humor, apoyados con dibujos de símbolos patrióticos, materiales de la escuela, algunas herramientas relacionadas con la competición y el deporte y de apoyo a los chistes de la última sección.

⁸⁷⁹ Circular de la Delegación Provincial de Juventudes de Málaga dirigida al aspirante al curso para Instructores Elementales de La Alfaguara, con fecha de 8 de Julio de 1963.



Fotografía 17. Periódico elaborado en el Campamento.

- *Editorial*. Es la parte doctrinal del periódico, donde se informaba de la importancia del Campamento en las vidas de los futuros maestros. Destaca la utilización de valores en el contenido del mensaje y atributos muy positivos que lo refuerzan. Se apela a la responsabilidad y autonomía del joven maestro para formarse en él y mejorar su labor como maestro, su importante papel en los pueblos como centro de la cultura y la

necesidad de su sensatez, juicio, seriedad y compromiso para ejercer la función social que le correspondía en su papel de maestro:

“En la mejor edad de nuestra vida, nos sorprende esta actividad para muchos desconocida: El Campamento de Juventudes.

Conjunto de vivencias, semillero de emociones, actividades temperamentales que endurecen; todo se conjuga para en un maravilloso calidoscopio ofrecemos toda una panorámica de quehaceres de ideales.

La juventud no duerme; desea, y lo que el campamento ofrece es lo más atractivo para ella; la juventud no quiere la molición; anhela lo difícil.

Busca en tu vida campamental motivos para una mejor realización de tu labor como maestro. No olvides que tienes en tu mano la posibilidad de mejorar las formas de realimentarlas más aptas para su mejor desarrollo. Es tal tu importancia que en determinados pueblos eres tú el centro de cultura, y es fundamental que salgas de las paredes de la escuela, estar en la calle, en los pueblos y entre los hombres de España.

Es indudable que un hombre culto puede hacer más por el pueblo que un hombre inteligente sin cultura.

Como maestro no puedes inhibirte de esta función social, que es para lo que has venido, todo lo pequeño con prisa, pero condensado para que tu voluntad alcance lo que el tiempo no nos permite alcanzar sujeto a tu mano.”

- *Escuela*. Bajo el epígrafe de comunidad de maestros y escolares, se distinguen tres partes bien diferenciadas. La primera, dedicada al cuaderno de rotación; otra, dedicada a la consigna y la última para las banderas.

. *Cuaderno de rotación*. Se explica que en este cuaderno se reflejarán las materias de Formación Político Social y Educación Física, debiendo contener las siguientes partes:

“1º Actos rituales.

2º Lecciones del cuestionario.

3º Lecciones conmemorativas.

4º Tablas de gimnasia, juegos, paseos y deportes.

5º Consignas semanales.

6º Letra de las canciones aprendidas.

7º Actividades extraordinarias”.

. *Consigna*. Se explicaba que “la consigna es una frase en forma de sentencia breve, incisiva y de sentido completo en sí misma. Su enunciado y explicación debe adaptarse al nivel mental de los alumnos.

Se presenta con vocabulario sugerente, emotivo y de interés juvenil o humano”.

En ocasiones incita al modelo de hombre viril. Se trata de una escritura controlada por el Régimen, una “escritura disciplinada”⁸⁸⁰.

. *Las banderas*. “Los actos de banderas tienen por objeto fomentar en los alumnos sentimientos de amor, respeto y devoción por España.”

- *Actividades*. Se reflejaron los reconocimientos de algunos grupos por el trabajo bien hecho y las incidencias surgidas o mejoras que debían producirse en otros. Esta sección presenta dos partes: trabajos manuales y actividades especiales. En este último apartado, se reconocía la excelente labor desarrollada por los participantes en Judo; se elogiaba al coro por su delicadeza y a la rondalla, pues “a pesar de la rigurosidad del clima, que ha estropeado la mayoría de los instrumentos musicales, ello no ha constituido obstáculo para que este grupo con gran voluntad, buena disposición y mejor dirección, siga clasificado entre los primeros”.

⁸⁸⁰ MONTINO, D.: “La práctica pedagógica del diario *della vita della scuola*. Dalla possibilità di una scrittura intima alla necessità di una scrittura disciplinata (1923-1943), en A. CASTILLO GÓMEZ, A. (dir.) y SIERRA BLAS, V. (ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Ediciones Trea, 2008, pp. 373-390.

- *Deportes*. Se daba información especial deportiva, relacionada con los deportes de balón volea, balonmano y atletismo, haciendo recordatorio de la convocatoria para un campeonato en esta modalidad.

- *Humor*. En esta sección encontramos tres chistes, apoyados con sus viñetas.

Para completar el adoctrinamiento, en el campamento se había instalado una emisora de radio, que sirvió para emitir consignas y comentarios en torno a las noticias nacionales e internacionales, con el objetivo de fomentar en los acampados el orgullo nacional, teniendo como objetivo funcionar como elemento de propaganda dentro del campamento. Los guiones radiofónicos eran elaborados por los acampados, como se recoge en el cuaderno de rotación en un registro del día 28 de julio de 1963:

“Las actividades al aire libre se efectuaron con un tono de menor rigurosidad por ser domingo. En el equipo de radio se dieron los últimos toques a los guiones radiofónicos y D. Joaquín nos visitó y contó algunas anécdotas sobre el tema”.

El cuaderno de rotación es una memoria que nos da la posibilidad de tener una visión de los aprendizajes que tuvieron los futuros maestros sobre las enseñanzas del Frente de Juventudes durante esos años. Se pueden percibir las prácticas y actividades exigidas por el Frente de Juventudes y que además pasaron a formar parte, durante casi cuarenta años, de la rutina escolar de la escuela franquista, como los actos de banderas, la oración, etc.

De sus anotaciones se infiere que la llamada Doctrina del Movimiento mereció ocupar para este maestro, un lugar preferente dentro de las asignaturas y actividades desarrolladas en el campamento. Hay que tener en cuenta que la asistencia al mismo, debía garantizar que los futuros maestros tuvieran presente que en las escuelas donde

ejercieran la docencia, el objetivo global de todas las enseñanzas impartidas, desde el cálculo, el trabajo manual, la religión o los juegos, debía encaminarse a formar hombres en un espíritu profundamente católico y español que pudieran comprender lo que fue España y lo que podía llegar a ser. Por ello, toda la enseñanza que pudiera dar el maestro en su escuela debía estar impregnada de un carácter patriótico. Pensamos que, con este estudio descriptivo del cuaderno de rotación, vemos la incidencia efectiva que tuvieron las actividades formativas del Frente de Juventudes sobre Alejo, donde había poca distancia entre los principios transmitidos y la realidad. Él mismo reconocía que la consigna había sido la más emotiva de las tratadas hasta el momento y se identificaba con la idea de ser “parte de España”. Las consignas eran frases concisas que expresaban un amplio contenido doctrinal y que cumplieron dos funciones fundamentalmente: fueron un instrumento eficaz para inculcar principios morales, religiosos, políticos y cívicos y promovieron las actitudes necesarias para la convivencia. Toda consigna debía cumplir los siguientes requisitos, con el fin de lograr los resultados positivos que se esperaban alcanzar con ellas:

- Brevedad. La frase o síntesis debía contener el menor número de palabras posible para poder ser retenida fácilmente.
- Claridad. Debían utilizarse palabras y argumentos lo más sencillos posibles.
- Cercanía. Las explicaciones debían ser fáciles de asociar con la vida real más cercana a los jóvenes, su ambiente y sus circunstancias.
- Emotividad. Las consignas debían ser profundas, llegar a lo más íntimo, para conmover.

Las consignas tuvieron un gran protagonismo en la transmisión de la ideología del nacional-catolicismo, tal como se refleja fielmente en el cuaderno, ya que tenían reservado un tiempo en la jornada diaria en el campamento. De esta manera se conseguía que los jóvenes interiorizaran los valores y el mensaje del que se impregnaba

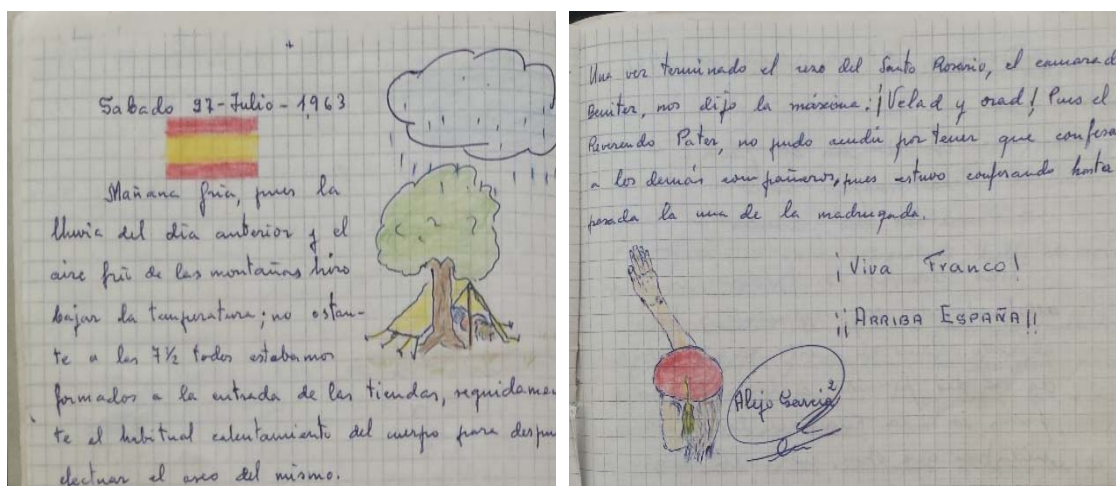
la consigna a la vez que se cumplía con la función de orientar y concienciar al futuro maestro.

Las consignas marcaban las pautas sobre las que se debían desarrollar los jóvenes españoles, pues mostraban el “camino correcto”⁸⁸¹ que debían seguir.

Los conceptos finales de las consignas giraban en torno a tres líneas argumentales: en primer lugar, la idea de que la unidad nacional de España no era cuestionable. En segundo término, una conciencia de solidaridad social que aseguraba la dignidad humana del español; por último, aclarar que los valores sociales y las actitudes humanas adquiridas tenían un fin espiritual con un rango preferente, por encima de lo material que era considerado un instrumento necesario para satisfacer necesidades, ofreciendo la posibilidad de ofrecer ayuda a los demás.

El cuaderno de rotación fue utilizado como instrumento pedagógico de vital importancia para el Frente de Juventudes para resumir todas las enseñanzas político-sociales recibidas durante el curso. En él, debía plasmarse un resumen de las lecciones desarrolladas en las enseñanzas Político-Sociales y de Educación Física durante el curso, además de contener las consignas explicadas, junto con las ilustraciones que se consideraban necesarias para apoyar el texto. Cada enseñanza del cuaderno de rotación debía llevar anotada la fecha, y la firma del participante que había realizado el trabajo.

⁸⁸¹ MARTÍN FRAILE, B.; RAMOS RUIZ, I. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.: “Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación: currículum oculto y explícito”, en MEDA, J.; MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Florence, Edizioni Polistampa, pp. 237-255.



Fotografía 9. Cuaderno de rotación del Campamento.

El franquismo consideró los símbolos un vehículo para llevar al entendimiento de los individuos conceptos sin cuyas imágenes resultarían imposibles de comprender. Por ello, como español el futuro maestro debía comprender perfectamente el significado de todos los símbolos de España, aspecto que queda sobradamente demostrado por las representaciones que se reproducen en el cuaderno. A través de él se manifiestan y estimulan las diferentes representaciones del pueblo español, su heroísmo, patriotismo y tradición, en suma, la esencia de España.

Observamos que el cuaderno es un reflejo de calificativos que giran en torno al orden y la disciplina, pero al mismo tiempo, transmite el optimismo y la positividad de quienes lo escribieron. Encontramos fragmentos como:

CUADERNO DE ROTACIÓN DEL CAMPAMENTO SANTA FE (JULIO DE 1963, LA ALFAGUARA)	
ALGUNOS FRAGMENTOS DEL CUADERNO	FECHA DEL REGISTRO
“(…) Explicando uno de los acampados la consigna: <i>Conócete a ti mismo</i> , con gran acierto.”	Lunes, 22 de julio de 1963
“La cena y más tarde con toda brillantez el <i>Fuego del Campamento</i> .”	
“(…) Por último formamos y regresamos al campamento donde llegamos a las 10,15 h., a continuación, izamos bandera, cenamos alegremente y, por último, nos fuimos a dormir.”	Martes, 23 de julio de 1963
“Al igual que ayer, a las 7h 30 min. Sonó vibrante la corneta, con su alegre canto.”	Jueves, 25 de julio de 1963
“Después de la revista, llega un fotógrafo al Campamento, haciendo fotografías a los acampados, siendo digno de resaltar el acto tan simpático como fue el de retratarse por grupos de naturalidad, es decir: Los de Melilla, Granada y por último de Málaga, siendo éste último tan numeroso, que tuvo que colocar el propio Jefe de Campamento a los alumnos malagueños.”	Viernes, 26 de julio de 1963
“(…) El profesor de Formación política, D. Juan Jiménez, explicó con gran emotividad la consigna: <i>No importa que el hoy sea malo, el ayer ya pasó y el mañana está en vuestras manos</i> ”, aunque excesivamente largo el enunciado, a mi humilde modo de entender.”	Domingo, 28 de julio de 1963
“(…) Primera sesión educativa, a cargo de D. Modesto Olmo, que explicó con gran claridad y acierto (como es costumbre en él) el tema de la Organización escolar (…).” (Se refería a la primera sesión educativa de la mañana).	
“(…) A continuación, se efectuó la primera sesión educativa, correspondiendo a la clase de canto, dada con gran maestría y habilidad por el acampado Benítez, jefe y director del coro del Campamento.” (Se refería a la primera sesión formativa de la tarde).	
“Al finalizar la cena, nos reunimos todos los acampados, junto con los mandos, alrededor del mástil, para que el Reverendo Pater explicara con gran humildad, severidad y emotividad la máxima religiosa: <i>Los que no suelen orar</i> .”	Lunes, 29 de julio de 1963
“(…) La consigna le ha correspondido a un camarada <i>Déjate modelar</i> , es un tema que nos interesa a todos, puesto que hemos de ser los verdaderos educadores de la juventud que formará el futuro de nuestra Patria y para poder educar hay que ser antes educados.”	
“(…) Por último se celebró el campeonato de balonmano y balonvolea. En el primero nos divertimos mucho gracias al gran árbitro Vizcaino.”	
“(…) El Pater nos dijo la consigna, ante el mástil, titulada <i>Los que no suelen orar</i> , después tocaron retreta, silencio y con gran amor rezamos el Santo Rosario en nuestra tienda, todos juntos como si fuésemos una gran familia por dedicarle los últimos momentos del día a Nuestra Santa Madre.”	Martes, 30 de julio de 1963
“¡Desilusión! Esperábamos acrobacias a cargo del Sr. Piñas, junto con bombardeos que, por más cierto para mí, fueron nulos; a pesar de todo se efectuó algo de esto. ¡Sorpresa! Precipitaciones atmosféricas (…).”	
“(…) Poco después de recibir las instrucciones, empezó la inquietud por ver las acrobacias que el día anterior nos había prometido el camarada Piñas y por alucinación, al menor ruido, nos parecía ver la silueta de la avioneta pilotada, que picaba hacia el suelo (…). Gran júbilo en todo el campamento, carreras hacia un lado y otro del campo de deporte y ¿cómo no?, algunos porrazos por coger algunos de los globos que majestuosamente bajaban a través del inmenso espacio atmosférico transportándonos cartuchos de caramelos y algunos de tabaco, (…).”	
“Después de cenar un magnífico Fuego de Campamento a cargo del 3º grupo ¡Arriba España!” ⁸⁸²	
“Nuevo día, evocador de conocimientos e ideas, captadas a lo largo del Curso.”	Miércoles, 31 de julio de 1963

⁸⁸² Entre los símbolos utilizados por el nacional-catolicismo destacaron los gritos falangistas que eran utilizados para que perdurasen en el interior de las personas los mensajes diseñados para expresar ilusión y deseos de una Patria pujante y poderosa. Eran mensajes permanentes comunes a todo buen español, que debía trabajar y luchar por la Nación.

Con el análisis del cuaderno de rotación, se pone de manifiesto que las imágenes, insignias, consignas, metáforas y símbolos que se utilizaron como recursos en el campamento, pretendían concretar y relazar la idea de España propia del franquismo, que en un futuro los maestros debían ser capaces de transmitir a sus alumnos. La repetición de los mensajes en la propaganda política del franquismo supuso potenciar el sentimiento de insignificancia del individuo ante la Nación.

El cuaderno nos muestra, a través de la actividad diaria en el campamento, la insistencia en la transmisión de la ideología del régimen, tarea en la que estaban implicados todos los elementos del sistema educativo y del Estado.

Es aquí donde radicó la importancia de la labor de orientación y perfeccionamiento del curso. Se trató de formar y transformar la mentalidad del maestro para que pudiera ser un perfecto instructor del Frente de Juventudes, debiendo ser capaz de conquistar la voluntad de sus alumnos, apelando a sus emociones y sentimientos más que a su intelecto.

La vida en el campamento, supuso para Alejo llevar a cabo una serie de actividades, que añoraría en su vuelta a Cártama. El día 24 de julio de 1963, el acampado Joaquín Segarra escribió en el cuaderno de rotación:

“A la 4 empezamos a cortar las ramas para confeccionar la corona que cotidianamente se coloca en la Cruz de los Caídos, después de celebrar el acto de arriar bandera, siendo colocada la misma por los acampados componentes de la vigilancia, Alejo García García y José María Anguita Segarra.”

Junto al aprendizaje social y político y la vida al aire libre en colectividad, fue desarrollando poco a poco su propia personalidad individual, configurando un conjunto de hábitos, *un modo de ser construido* que podemos traducir en *una forma de reaccionar adquirida* que ha trascendido a lo largo de toda su trayectoria, ante todas las circunstancias que ha ido viviendo. Adquirió un estilo y forma de ser, como expresión de la personalidad y como conclusión de una serie de enseñanzas, que no fueron sólo aprendidas sino también vividas. Era una educación vivenciada que el maestro junto con sus compañeros fue adquiriendo, como suma de valores y hábitos comportamentales y de tomas de decisión. Al final del mismo, un ánimo de hermandad lo unía a sus compañeros. Las relaciones entre ellos, cuenta Alejo, tenían un fuerte componente emocional, podría ser lo que llamaban *camaradería*.

4.8. SENTIDO Y CONCIENCIA DE SU PROFESIÓN

Ser maestro suponía para Alejo García una importante misión: formar personas, tanto desde sus primeros años como cuando eran adolescentes o adultos.

Educó en valores, inculcando un ideal de vida y un proyecto de sociedad. La generosidad ha sido una constante en su vida. Apoyaba a sus alumnos, los escuchaba, mostraba interés por sus problemas por insignificantes que parecieran. Para él:

“Un maestro puede cambiar la vida de un niño. El maestro es el espejo donde el niño se mira a diario en el aula, observando sus comportamientos, actitudes, maneras y es el maestro, quien aprovechando esta circunstancia debe enseñarle cómo aprender a desenvolverse dentro y fuera de la escuela⁸⁸³”.

Considera que el ejemplo del maestro es muy importante: “La palabra convence, pero el ejemplo atrae⁸⁸⁴”.

Algo que nunca perdía en sus clases era el humor. Le ayudaba a conseguir sus objetivos y a crear buen ambiente, consiguiendo que la relación con sus alumnos fuese más cercana. Enseñó a seguir el camino de la formación, a potenciar la autoestima de unos alumnos con pocos recursos y con las dificultades propias de una zona rural, a evitar sus angustias y desequilibrios: “El camino de educar en teoría es muy largo, pero se hace muy corto y eficaz con el ejemplo.”⁸⁸⁵

⁸⁸³ Entrevista.

⁸⁸⁴ Entrevista.

⁸⁸⁵ Entrevista.

Los alumnos, junto con su familia, han sido los artífices de su felicidad. Enseñar para él requiere cariño y dedicación:

“Al terminar la *Mili*, un compañero, Antonio Vargas, que terminó Magisterio el año que yo empecé, estaba preparando oposiciones. Tenía una escuela particular y me llamó para que le ayudara. Me pagaba mil ptas. al mes. Estuve un año y meses, pero como no aprobó, siguió él solo con las clases. Luego dejó la escuela y se colocó en Intelhorce (Málaga).

Al dejar las clases de mi compañero vinieron varios padres para que preparase a sus hijos, influenciados por ellos. Lo pensé y al poco tiempo inicié las clases (16-8-1961). Era verano, lo que influyó para que acudieran más alumnos, aunque mi compañero seguía con sus clases. Al principio solamente tenía un grupo pequeño, que fue aumentando hasta establecer dos turnos. Uno de 5 a 7 de la tarde y otro de 7 a 9 y pico, pues algunos quedaban rezagados.

Las clases las daba en casa de mi familia, en la 2ª planta, en un salón grande. Tenía un crucifijo, un cuadro con la imagen del Sagrado Corazón de Jesús, un encerado grande y dos pequeños, mesas grandes rectangulares y más pequeñas cuadradas. Bancos y sillas, un termómetro, mapas físico y político y un calendario escolar.

El sistema parecido al que llevaba en la clase de D. Francisco en la unitaria y en el grupo Escolar: cuentas, temas de Geografía, Historia. Los sábados Evangelios leídos por algún alumno y explicado por mí con preguntas. Dictados, análisis, verbos, copiar faltas ortográficas. Dibujo del encerado o del libro referente al tema, problemas, etc.

Los sábados cantábamos canciones del circo de Fofó, Miliqui, la gallina Turuleta, canciones populares, la tabla, los meses, los días de la semana. Esto los más pequeños.

En Semana Santa canciones religiosas, explicación de la Pasión, Muerte y Resurrección del Señor, las Siete Palabras que pronunció Jesús elevado en la Cruz, que yo escribía en la pizarra y las aprendían los niños de memoria. En las pizarras pequeñas, les ponía adivinanzas, proverbios, refranes que ellos aprendían también de memoria.

Los más pequeños venían en el primer turno y los mayores o más adelantados en el segundo. ¡Qué alegría les daba cuando pasaban del primero al segundo!”⁸⁸⁶.

Autoridad y respeto eran los principios que regían dentro del aula y el maestro era la persona encargada de hacerlos cumplir:

“Cuando estuve con D. Francisco y en el Grupo, a veces los castigos los daba con la palmeta en la mano, a veces de rodillas o tirar de la oreja. Luego, en mi clase nunca usé la palmeta. Los castigos eran compensados por copias de renglones o planas o charlar con el interesado.

Las clases eran solamente de alumnos. Niñas no tuve casi nunca, salvo excepciones. Mi hija, unas vecinas, poco más.

En media cuartilla escribía ciertas normas, refranes, proverbios etc. que colocaba en las paredes de la clase, para que las leyeran y aprendieran: ¡Haz bien, no mires con quien!”⁸⁸⁷.

⁸⁸⁶ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:49).

⁸⁸⁷ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:51).

“Todo el tiempo que he estado dando clase a los alumnos, nunca consentí que me trataran de Don, igual que cuando estuve en el Ayuntamiento o en el Juzgado.”⁸⁸⁸

Estas son las reflexiones de un maestro que ha soñado a lo largo de toda su experiencia docente con llegar a ser buen maestro. Ha vivido la enseñanza con alegría, convirtiéndola en el eje de su realización personal, pensando que en cada hora de clase acudiría dispuesto a dar lo mejor de sí mismo. Al echar la vista atrás, justifica el valor de su propia vida pensando que ha ayudado a muchos alumnos, jóvenes y adultos, a lo largo de varias generaciones:

“He visto alumnos de todas clases y edades. Listos, normales y no tan listos y rezagados. Trataba de recuperarlos. Unos lo hacían, otros no. Con constancia, paciencia, amor, etc., tratándoles con mucho cariño. Con el lema:

¡Ese puede! ¡Tú también!”⁸⁸⁹

Con el paso del tiempo ha apreciado que su labor ha servido para ayudar a muchas personas. Explica algunos casos particulares. Muestra satisfacción por su profesión a pesar de haber tenido una baja remuneración:

“Somos una familia que nos adaptamos a lo que tenemos ¡No vive mejor el que más tiene, sino el que menos necesita!”⁸⁹⁰

“Hice muchas sustituciones: recuerdo una vez que hicieron huelga. No recuerdo el motivo. Estábamos reunidos hablando sobre el tema, si seguir o no seguir.

⁸⁸⁸ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:64).

⁸⁸⁹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:54).

⁸⁹⁰ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:55).

Íbamos al Grupo pero no dábamos clase, entonces yo les expliqué mi caso, que yo tenía que trabajar. No hubo pega.”⁸⁹¹

En muchas ocasiones, ayudó a niños que no tenían medios para acudir a sus clases dejándoles pasar sin pagar. También hacía descuentos a los hermanos:

“Tenía de todas las edades, a veces desde los 4 años hasta los 12, 13 ó más. Personas mayores, algunos me llevaban 15 años, jóvenes aspirantes a Policía Nacional, Policía Local, Guardia Civil, colocarse en una oficina, etc.

Un vecino se iba a colocar de cobrador en el autobús de línea, el hombre sabía poco, casi no leía, ni escribía y de números regular, tuve que trabajar de lo lindo con él, le iba en ello el puesto de trabajo, ¡pero lo consiguió!

Al principio cobraba por clase al mes 50 ptas., si eran hermanos les rebajaba algo. Las vísperas de los días festivos a la salida daba un caramelo a cada uno. En Navidad roscos y mantecados.”⁸⁹²

El afecto le ha llevado a interesarse por las personas a las que debía educar, por sus circunstancias y características personales. Siempre tuvo mucha sensibilidad para interpretar el mundo interior de cada alumno, a partir de las pistas externas que estos le ofrecían. En el pueblo todos se conocían, por eso, la intuición, sentir lo que tenía que hacer con los alumnos, fueron una guía en su profesión como maestro del pueblo de Cártama. Recuerda que algunas familias no podían pagar la escuela de sus hijos:

“A veces, no todas, a las familias que tenían varios hijos no les alcanzaba para pagar. Dejaba pasar al último gratis, pues venían con sus hermanos a la puerta y yo

⁸⁹¹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:65).

⁸⁹² Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:50).

los dejaba entrar. Cuando eran dos o más hermanos, les hacía un descuento. A algunos hijos de padres que trabajaban con mi familia no les cobraba”⁸⁹³.

Ser maestro por convencimiento propio, ha hecho que no existiera para él presión económica, social, familiar ni de estatus, siendo éste, el verdadero significado de la vocación de ser maestro:

“Enseñar sin vocación transmite desgana a los alumnos”⁸⁹⁴.

“En el pueblo había unos señores no titulados que se dedicaban a la enseñanza. Tales fueron: Antequerilla, Ignacio, Pepe Serrano, Ciriaquita y algunos otros. Algunos de ellos iban por los cortijos o caseríos, allí se reunían varios alumnos y les enseñaban a leer, escribir y las cuatro reglas, como se decía. Nada más pues no tenían tiempo para otra cosa. A cambio, el maestro recibía el desayuno, almuerzo, merienda-cena. Dependía de la hora. También les pagaban en especie: huevos, conejos, gallinas, pan, frutas, etc. y a veces dinero.

Había en los años 60 las clases de analfabetos. Se daban de noche, en las mismas clases del Grupo. Al pueblo venían dos maestros por la tarde, dormían en la pensión, se marchaban por la mañana. Estos profesores lo pasaban bien, pues era poca la asistencia. Al principio me afectaron algo, como eran gratuitas, algunos se marcharon, luego todo volvió a la normalidad.

Lo que sí tenía importancia y fueron bien acogidas eran las Escuelas Capilla y Escuelas Rurales., en tiempo del obispo D. Ángel Herrera. Estas escuelas estaban situadas en pequeños o no tan pequeños núcleos de casas. Trabajé varias veces en ella como sustituto: Estación de Cártama Doña Ana, Ratón, El Cano, Fahala. Tenían

⁸⁹³ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:58).

⁸⁹⁴ Entrevista.

un salón grande dividido por puerta corredera, con Capilla y Escuela. En verano los seminaristas mayores venían en grupos a estas escuelas para convivir con los vecinos. Igual que aquí, en muchos pueblos de la provincia: Pizarra, Almogía, etc.”⁸⁹⁵

Cuando le pedimos que escribiera qué era lo que consideraba más importante como maestro, respondió:

“¡La formación humana de los alumnos!: honradez, cariño, humildad, sinceridad... A mi hija Pepi le enseñaron en el Grupo en los primeros años: *Las niñas son sinceras y dicen siempre la verdad*. Creo que lo conserva.

Decía José Antonio: *Todo español ha de ser mitad monje, mitad soldado*”⁸⁹⁶.

Un aspecto destacable era la proximidad en la relación que se establecía entre el maestro y sus alumnos. Intentaba motivarlos con actividades fuera del aula. Ser maestro para Alejo era una forma de vida, una forma de ser, más que de ejercer. Un maestro dotado de cualidades para el trato con los alumnos que se entregó a la educación sin apenas materiales, sin libros. Enseñó a sus alumnos muchas cosas útiles, se preocupó de que los niños conocieran bien primero su entorno natural y social, para después ir ampliando sus conocimientos:

“Cuando salíamos, los ponía en fila, intentaba tenerlos más cerca para controlarlos mejor y no cada uno por un lado. Los llevaba al catecismo, a la Ermita. Así los controlaba mejor y si los cogía de la mano mejor aún. Para motivarlos, además canciones, cuentos heroicos, chistes, etc.”

⁸⁹⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:59).

⁸⁹⁶ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:60).

Para mí todas las asignaturas eran importantes. Los padres pedían números y letras. Tres cuentas y problemas. Lecturas, dictados, verbos, análisis, etc. sin olvidar las demás. La Religión sí era más importante y lo es para mí.

También me ha gustado mucho dibujarles, hacía ver los detalles: color, forma, tamaño del paisaje, caserío o animales. Así ellos expresaban sus ideas.”⁸⁹⁷

Tuvo también experiencia en otros campos profesionales:

“El día 14 de noviembre de 1972 me nombraron Juez de Paz de Cártama. Tenía que ir al Juzgado todos los días para firmar documentos: partidas de nacimiento, libros de familia, etc. Cuando estaba en clase, para no hacer volver a los interesados otra vez al Juzgado, dije a los empleados que vinieran a clase y allí les firmaba los documentos, pues a veces venían desde muy lejos. Los juicios que allí se celebraban eran por faltas leves, los demás iban a Álora o Málaga. Tampoco cobré nada. Eso sí, en las procesiones iba junto al Alcalde y Comandante de la Guardia Civil. A veces estaba cinco o más horas de juicio, porque los agrupaban para no hacerlos diariamente.

El día 28 de noviembre de 1973 en unas elecciones locales me nombraron Concejal de Cultura del Ayuntamiento. Entre otras cosas, mandamos hacer varias naves en el Grupo Escolar, hacían falta. En las fiestas del pueblo, igual que ahora, los Concejales trabajábamos para realizar los festejos: unos en taquilla, porteros, acompañando a las bandas de música, haciendo programas anunciadores, recorriendo empresas, personas pudientes o haciendo rifas para organizar los festejos. Estos se hacían dos veces al año, abril y septiembre. En abril día 22 bajada de la Virgen al pueblo, 23 los peregrinos comenzaban a llegar de madrugada. Función religiosa a las

⁸⁹⁷ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:61).

11. Por la tarde procesión de la Santísima Virgen de los Remedios. Los tres días siguientes, festejos y demás y la feria de ganado, antiguamente muy importante.

En aquellos años los Concejales no ganaban nada. El sueldo del Alcalde era de mil ptas. y pico a dos mil no llegaba. Y las primas ni me acuerdo. Tenía que poner mi coche. En verano el Alcalde se marchaba a Lanjarón (Granada) un mes de vacaciones. Yo lo sustituía. Como era maestro del Grupo – el Alcalde-, a veces tenía que desplazarse a algún lugar y yo estaba al pie del cañón para sustituirlo. Luego, al volver me decía: *¡Te iba a traer algo, bueno otra vez!* Así siempre. A veces tenía que ir a la Prolongación de Cártama y para ello tenía que ir en mi coche. Formábamos un grupo de buenas personas y trabajadoras en beneficio del pueblo. Lo peor era que no había dinero ni para pagar a los empleados.

El Alcalde se maleó y tuvimos que ponerle una moción de censura. Los demás compañeros fueron al Gobernador Civil y me propusieron a mi como futuro Alcalde. El Sr. Gobernador aceptó. Fui nombrado Alcalde el 9 de noviembre de 1978. Yo no quería. Eran los momentos de la transición y el pueblo estaba alterado, como en todos los sitios. Todo lo querían solucionar *ya*, como se decía entonces: manifestaciones, concentraciones, etc. La verdad que no fueron ratos muy agradables, pero procuré hacerlo lo mejor posible y fui más *demócrata* que algunos de los posteriores. Tenía unos compañeros extraordinarios. Siempre dispuestos a ayudar.

El Gobernador me llamó para que me presentara en la elecciones con U.C.D.. Les contesté que la política no era lo mío. Igual hicieron los de Alianza Popular y P.S.O.E. del pueblo. La verdad que el pueblo estaba contento con mi labor.

Luego las elecciones las ganó el exsacerdote Sr. Escalona, que se presentó por Izquierda Unida. Fui el último Alcalde de la Dictadura de Franco, pero: ¡Yo no fui dictador!”⁸⁹⁸

Fue nombrado Alcalde el día 9 de noviembre de 1978, un año antes de las primeras elecciones municipales democráticas que tuvieron lugar el día 3 de abril de 1979. Aunque eran tiempos difíciles, en plena transición, procuró realizar su labor con un espíritu conciliador y democrático.

“A finales de los setenta, el cura D. José Escalona se dedicó a la Política. Fue nombrado cura del pueblo un madrileño, D. Jesús Pascual. Yo estaba de Alcalde, tomamos amistad y también con su familia, buenas gentes. Me dijo que le ayudara en la Parroquia y me hizo tesorero. Además, me consultaba muchas cosas, él no quería saber nada de la peseta.”⁸⁹⁹

La influencia del presente comenzó a afectar a su vida emocional y profesional. Aunque permanecía fiel a sus creencias, a su voluntad y a su profesión, decidió modificar su presente al no tener una perspectiva ajustada de los valores pedagógicos que podía continuar poniendo en práctica. La realidad docente había cambiado. Por eso, en 1981 decidió dejar sus clases. Hasta ese momento, el maestro Alejo García había formado parte de un proyecto compartido durante toda su vida que consistió en la construcción de una sociedad, la de su pueblo de Cártama, de la cual se consideraba una pieza importante. Esta situación lo llevó a reflexionar sobre su identidad y los dilemas éticos implícitos en ella. De acuerdo con Gergen⁹⁰⁰ la identidad profesional es una

⁸⁹⁸ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:62).

⁸⁹⁹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:63).

⁹⁰⁰ GERGEN, K.: *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós, 1996.

construcción social de carácter multidimensional, dinámica y cambiante que contribuye a formar a las personas a partir de sentimientos clave en la relación entre la subjetividad, el contexto social y su propia biografía. Las circunstancias que rodearon al maestro hicieron que, a medida que cambiaba la visión que tenía de sí mismo, tuviera que ajustar su identidad. Desde esta perspectiva, el trabajo del maestro quedaba sujeto a un proceso de socialización con la comunidad escolar y a las experiencias e influencias del nuevo contexto social donde debía ejercer, lo que lo obligaría a modificar la didáctica a utilizar. Para ello, debía construir una identidad profesional que le permitiera conseguir su estabilidad laboral. Ante esta disyuntiva, finalmente decidió dedicarse a la actividad agraria, ocupación que conocía bien por ser el medio de subsistencia de su familia:

“Las clases las dejé en marzo o abril del año 1981. Me dediqué a la agricultura hasta el año 1990, dejándola debido a las inundaciones del río Guadalhorce que se produjeron en el año 1989 con las que las tierras y los limoneros quedaron destrozados, era muy difícil poder seguir adelante.

Una vez más la Providencia Divina nos ayudó: Una tía política tenía un estanco en Málaga, se jubilaba. Su hijo estaba en Madrid: Alejo García el periodista me llamó y me contó el caso. Lo acepté. Hemos estado varios años viviendo de ello. Ahora lo regenta mi hijo Alonso.”⁹⁰¹

Vocación, aptitudes y valores: Tres pilares en los que se asentó su trabajo. Desde niño le gustaba estudiar y tuvo una predisposición hacia la docencia. Su labor era ayudar a descubrir lo que estaba por conocer en cada uno de sus alumnos, pequeños y adultos. Con la vocación se intensificaban sus aptitudes, se reforzaban, lo hacían crecer día a día en su profesión, lo que al final se convertía en una recompensa.

⁹⁰¹ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:67).

Se siente feliz por poder decir lo que le ha gustado enseñar y aprender de sus alumnos. Siente alegría por encontrarse hecho un hombre a aquel joven muchacho a quien dio clase hace cincuenta años. Lo único que siente es no poder haber aprobado las oposiciones y haber tenido que ser maestro interino al tiempo que daba clases en su escuela⁹⁰². El maestro decidió no seguir presentándose a las oposiciones. Se encontraba desmotivado puesto que las circunstancias que le rodeaban no eran demasiado propicias. El hecho de que hasta 1955 no se consintiera que los maestros pudieran regentar escuelas mixtas hizo que los estudios de Magisterio presentaran muy pocas expectativas para los estudiantes varones, lo que repercutió notablemente en el descenso de matrículas masculinas en las escuelas normales. Esto unido a las condiciones salariales de la década anterior, contribuyó a que los estudiantes varones abandonaran su vocación de maestro y buscaran otras formas de sustento, de modo que la carrera de Magisterio quedó relegada a las mujeres fundamentalmente. Recordemos que Alejo comenzó sus estudios en el curso 1951/1952, pero estas circunstancias no lo alejaron de su vocación por los estudios del Magisterio. En marzo de 1960⁹⁰³ se convocaron oposiciones restringidas de ingreso al magisterio para los cursillistas desde 1936⁹⁰⁴ y para los maestros

⁹⁰² Entrevista.

⁹⁰³ BOE 3 de marzo de 1960, pp. 2657 y 2658.

⁹⁰⁴ Por Decreto de 14 de marzo de 1936 para ingreso en el Magisterio Nacional Primario se convocaron cursillos de selección dirigidos a maestros procedentes de planes de estudios anteriores. La República sustituyó las oposiciones para ingresar al Magisterio Nacional por estos cursillos de selección profesional celebrados en 1931, 1933 y 1936 en las Escuelas Normales. Estos cursos constaban de tres partes, cada una de treinta días de duración. “Decretada por el Gobierno provisional de la República la creación de las Escuelas que necesita el país, urge habilitar el procedimiento para seleccionar los Maestros que han de regentar dichas Escuelas. El sistema seguido hasta ahora no puede satisfacer a los nuevos empeños educativos de la República. Hay que prescindir definitivamente del anticuado y molesto sistema de oposiciones, para adoptar normas más racionales en la selección del personal. Cada vez que pretendieron mejorar el sistema de las oposiciones sólo lograron complicarlo mucho más. Es que el mal no radica en los detalles, sino en la misma entraña del procedimiento. Por eso, la República, apartándose totalmente del sistema de oposiciones donde predomina el recelo, la desconfianza y los ejercicios memorísticos y verbalistas, quiere ensayar un procedimiento en el que no sólo asegure la selección del personal, sino que, a la vez, ofrezca al Magisterio primario una oportunidad de mejorar su formación profesional y recibir una orientación precisamente en el delicado momento de asumir las graves responsabilidades de la Enseñanza. Para ello, se sustituyen las clásicas oposiciones por unos cursillos de selección profesional, en los que han de colaborar, dentro del más amplio margen de confianza, todos los elementos que deben ayudar a la obra, desde la Escuela primaria a la Universidad”. Gaceta de 4 de julio de 1931, pp. 109-112; y Gaceta de Madrid de 27 de agosto de 1931, pp. 1476-1477.

que tuvieran la consideración de excombatientes, veinte años después de terminar la guerra. Fueron convocadas cinco mil plazas para cubrir lo antes posible las vacantes que existían como consecuencia de un ritmo creciente de creación de escuelas. En esta situación, en el año 1963 pocas eran las posibilidades que se le presentaban al maestro para continuar con su preparación de oposiciones.

Sin embargo, la labor del maestro Alejo García siempre estuvo impregnada de vocación, aptitudes y compromiso ético. Inculcó en sus alumnos la necesidad de cumplir las normas establecidas, el esfuerzo y el sacrificio personal como base para la formación del carácter y la voluntad, el aprecio por la cultura y las costumbres de su pueblo, unos valores aprendidos del maestro que despertó en él su vocación, D. Francisco Romero Martín:

“¡He amado mi profesión! ¡Me ha encantado enseñar al que no sabía! ¡Qué hermosa y cándida es la niñez y cuánto se aprende de ellos!

¡Qué alegría recibes cuando un exalumno se te acerca y te recuerda tiempos pasados! ¡Han sido y son muchos!

¡Mi gran frustración ha sido no haber aprobado las oposiciones! ¡Siempre lo soñé!

Lo mejor de mi vida ha sido tener una esposa (Ana) extraordinaria, la cual me ha dado dos hijos buenos hasta ahora: Pepa y Alonso.

¡Damos gracias a Dios! Tenemos descendencia, nuestro nieto Pablo.”⁹⁰⁵

⁹⁰⁵ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:66).

El maestro Alejo García sigue a sus ochenta años enamorado de educar. Es una persona sencilla, cuya sabiduría, vocación y valores constituyen un patrimonio que debemos conservar.

El respeto, la honestidad, la colaboración han sido para él valores muy importantes en su desempeño como un buen docente. Lo habían preparado para actuar frente a determinados problemas o situaciones de la vida en valores como la voluntad constante de superación, que debía redundar en beneficio individual y colectivo.

Su voz debe llegar a los maestros de hoy que, aunque cuentan con circunstancias laborales y sociales muy diferentes a las suyas, siguen teniendo alumnos en la escuela esperando a su maestro.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La figura de Alejo García como maestro, pone de manifiesto una forma de enseñar en la que se tiene conciencia de que el proceso educativo no es estático ni lineal, y que depende de la cercanía afectiva y cognitiva entre el maestro y sus alumnos. En el proceso de elaboración de la Historia de Vida del maestro Alejo García han aflorado emociones positivas, su vocación y el gusto por su profesión, lo que fue contribuyendo a fortalecer su grado de compromiso con la labor de maestro evitando el desaliento ante las situaciones adversas a las que se tuvo que ir enfrentando a lo largo de su vida.

La Historia de Vida de este maestro se ha ido describiendo en función de los acontecimientos más importantes de su vida desde un planteamiento pedagógico, teniendo en cuenta aspectos como la formación recibida, los maestros de su infancia, la relación con sus alumnos, su método de trabajo y la configuración de sus creencias e ideología, que responden a tres ejes fundamentales que definen su trayectoria de vida: vocación, aptitudes y valores.

Como método de investigación cualitativa, la Historia de Vida se ha desarrollado tomando como fuentes primarias las narraciones autobiográficas del maestro Alejo García que como co-historiador nos ha proporcionado relatando su propia vida y sus experiencias tal y como las recuerda cuando se hace la investigación, esbozando los contextos en los que se fue formando y refiriendo a las personas y los momentos que fueron promoviendo en él cambios significativos, tanto en su desarrollo personal como profesional.

Tiene muy presentes su procedencia socioeconómica y los valores que le transmitieron sus padres y su familia: esfuerzo, respeto, humildad, honradez... Además, a lo largo de todo el estudio hemos podido apreciar la influencia de la Iglesia en su vida.

En cuanto a su formación inicial, recuerda con emoción a los maestros que despertaron su vocación por la docencia, D^a Mercedes Jiménez Anglada y D. Francisco Romero Martín, un matrimonio de maestros que tenían una escuela de párvulos y una escuela unitaria (de niños), respectivamente. Nos explica, además, que D. Francisco Romero fue el maestro que lo preparó para el Bachiller y su ingreso con 15 años en la escuela de Magisterio “Poeta Salvador Rueda (Maestros)” de Málaga. Ellos fueron los que despertaron en él la necesidad de llegar a ser un buen maestro. Significó mucho para él ver cómo trabajaban en una zona rural con tan pocos recursos por lo que quería llegar a comprender y atender las necesidades que tenían los niños de su pueblo: “Esa semilla que sembraron en mí, aquel matrimonio de maestros, junto con la de mi familia, curas y amigos, me llevaron a elegir mi vocación docente, que me propuso D. Francisco Romero”⁹⁰⁶.

Detalla sus vivencias personales durante esa etapa y hace hincapié en las dificultades encontradas por vivir en una zona rural, que le obligó a estudiar en la modalidad de enseñanza no oficial.

Dedicó parte de su vida como docente a las sustituciones que hacía a D. Francisco Segovia, maestro y director del Grupo García del Olmo, el único grupo escolar que había en el pueblo, que se fundó en 1956. Igualmente, pone de manifiesto su trabajo como maestro de “clases de pago” y sus formas de dar las clases, según se encontrase en el

⁹⁰⁶ Relato autobiográfico del maestro Alejo García (CA:16).

Grupo Escolar o en las clases particulares.

Posee también experiencia en otros campos profesionales, como Juez de Paz de Cártama, Concejal de Cultura del Ayuntamiento, Alcalde, Tesorero de la Parroquia...

Deja entrever en todo momento la gran complicidad y apoyo que recibe por parte de Anita, que es como él se refiere a su mujer.

Sobre el sentido y conciencia de su profesión considera que con el paso del tiempo ha apreciado que su labor como docente ha servido para ayudar a muchas personas y se siente satisfecho y muy orgulloso de ello.

En todo el proceso hemos tenido presente que se trata del testimonio subjetivo de una persona que cuenta sus experiencias y acontecimientos vividos desde su propia perspectiva, por ello, la subjetividad es un componente de interés del que se encuentra impregnado el estudio sin olvidar que son valoraciones que hace la persona investigada de su propia existencia. Y es precisamente el giro que en los últimos años se ha producido en el método del conocimiento científico para la investigación en ciencias sociales, lo que reivindica la necesidad de considerar la subjetividad propia de la metodología cualitativa, frente a los resultados que aportan los métodos cuantitativos tradicionalmente utilizados. La Historia de Vida nos aproxima al conocimiento de una realidad social desde las personas que intervienen o han intervenido en ella y para ello nos hemos centrado más que en datos, en los significados y el sentido que se encuentran en la Historia de Vida de Alejo García que la hacen diferente de las demás. Por ello, lo que nos ha interesado como investigadoras han sido los significados que han construido y dado consistencia a la vida del maestro y su historia. Hablamos de “significados” y no de datos, refiriéndonos al conjunto de experiencias, creencias, valores, actitudes, jerarquías, roles, objetos materiales y pertenencias adquiridas por la persona en el transcurso de su vida a través de

sus esfuerzos individuales. Hemos tratado de descubrir el conjunto de significados que se encierran en la persona, que se encuentran en ella dando sentido a una sociedad a la que nos acerca y sobre la que nos informa basándose en la estructura y el valor que le otorga, más que en datos que se pueden obtener de otras fuentes. Los datos proporcionan una información más objetiva alejada quizás de la cultura interior y las características de una colectividad que mediante memorias personales, testimonios de vida y contenidos autobiográficos, se puede conocer desde dentro.

La investigación se ha realizado en torno a un estudio de caso único, basado en la figura del maestro Alejo García, llevando a cabo la reconstrucción histórica y biográfica de su realidad social y cultural, tomando como fuentes primarias relatos narrados por él mismo en el que hemos tratado de que afloraran las emociones, deseos, sentimientos y pensamientos de su vida para que junto con nuestra colaboración, pudiéramos producir un documento enmarcado en un contexto específico, que es su propia Historia de Vida. En este sentido, decidimos por utilizar esta metodología de trabajo realizando un análisis global complementando fuentes orales con fuentes documentales, nos ha permitido:

- Mostrar los procesos de desarrollo institucional y profesional del maestro, partiendo de la reflexión sobre sus experiencias a lo largo de su trayectoria de vida, lo que nos ha llevado a recuperar el saber y la memoria individual y colectiva propias de la escuela del franquismo en la localidad de Cártama.
- Descubrir su proceso de formación, las dificultades que encontró por las condiciones socioeconómicas que le tocó vivir, la influencia que ejercieron en él sus maestros, los valores que fomentaron en él sus padres y las personas que formaron parte de su entorno: sus maestros, su hermano, sus amigos, el párroco del pueblo, sus vecinos...

El maestro se formó en un contexto local y un momento histórico particular, que le obligaba a resolver una serie de contingencias y dificultades que se le planteaban en la realidad cotidiana del aula.

La tarea docente del maestro Alejo García, se ha caracterizado por su complejidad. La necesidad de llevar a cabo múltiples funciones y actividades, la diversidad en el contexto en que se encontró inmerso para el ejercicio de su profesión, la imprevisibilidad y urgencia en las decisiones cruciales que debía tomar en cada momento dentro y fuera del aula, requerían que fuese un maestro arriesgado en la toma de decisiones ante situaciones imprevistas, creativo, reflexivo para revisar y mejorar su práctica, sensible y tolerante, capaz de valorar las diferencias en sus alumnos y sobretodo éticamente comprometido con su profesión.

La España de la posguerra era eminentemente rural, era una sociedad donde además el régimen franquista procuró fomentar su ruralidad. La escuela rural en estos años se caracterizó por la escasez de recursos. En la localidad de Cártama, gran parte de la población se dedicaba fundamentalmente a las tareas agropecuarias.

El número de escuelas existentes en esta localidad, incluyendo los locales y las casas destinadas a este uso, era muy inferior al necesario para atender el censo escolar no contando con las condiciones mínimas para el desarrollo de la educación de la población infantil. La escasez de recursos y el incumplimiento de las condiciones higiénicas dentro de ellas fue la nota dominante. Las aulas se encontraban en locales poco apropiados, tristes y en condiciones muy precarias como lo describe el maestro en uno de sus cuadernos de prácticas de enseñanza cuando elaboró una memoria bajo el título “El edificio escolar”:

“El local en que está situada la escuela es francamente malo. Es largo y estrecho, está orientado de Norte a Sur y posee cinco ventanas relativamente pequeñas por lo que la iluminación, que es bilateral, no es suficiente. Los techos dejan al descubierto las vigas y por algunas rendijas se ve la luz y cuando llueve entra el agua. Los suelos son de ladrillos muy antiguos, a veces con hongos y muchos remiendos que resaltan aún más la desigualdad del piso.”

La dotación material de las aulas era igualmente muy pobre y escasa y, dadas las numerosas cuestiones que el Ayuntamiento debía atender, la práctica totalidad de las escuelas estuvieron condenadas a la escasez de recursos humanos y materiales más absoluta.

Un buen número de niños en edad escolar obligatoria se encontraba sin escolarizar, lo que a su vez se veía reflejado directamente en los altos índices de analfabetismo de la localidad. La vida escolar de los niños en zonas rurales era de corta duración. La característica predominante de la educación en Cártama, directamente relacionada con el estado general de la enseñanza primaria durante el franquismo, fue el absentismo escolar. Y es que las medidas llevadas a cabo por la Inspección en este asunto no sirvieron demasiado para asegurar la asistencia de los niños a las aulas, ya que dependían de los censos escolares que no siempre se elaboraban y de las sanciones económicas a las familias que no siempre se imponían. La falta de asistencia a las escuelas en las temporadas de trabajo agrícola provocaba que el analfabetismo, lejos de disminuir se mantuviera, pues esta era una característica propia del entorno rural donde la mano de obra familiar resultaba imprescindible y la necesidad de que el trabajo infantil contribuyera a la producción familiar se imponía al aprendizaje en la escala de valores de la sociedad rural, dadas las necesidades básicas existentes. Por este motivo, consideramos que el verdadero estímulo de la sociedad rural hubiera sido insistir en otorgar a la enseñanza de los menores, el valor que frente al analfabetismo tenía como medio para el

progreso social. En este contexto, muchos adultos mostraban preocupación por su propia alfabetización, proceso que en ocasiones llegaba de manera extraoficial a las campañas organizadas por la Inspección, gracias a la voluntariedad de muchos maestros y maestras rurales, como es el caso de Alejo García que se ofrecía para la preparación de los adultos que requerían sus enseñanzas sin recibir a cambio ninguna contraprestación.

Es importante destacar el papel que desempeñaba el maestro en esta escuela tradicional, debiendo adaptar en todo momento el programa a las características de sus alumnos y al entorno que les rodeaba. El tipo de actividades que se desarrollaban en la escuela venían condicionadas por el contexto. En la escuela rural hay un mayor contacto con la naturaleza, por lo que era frecuente que el maestro saliera de excursión o bien mostrara como ejemplos plantas o recursos aportados por los alumnos.

Igualmente, es destacable la ausencia de vivienda-habitación para los maestros, o su inhabitabilidad en el caso de existir, pues el estado de las viviendas era tan lamentable como el de las aulas, lo que contribuyó a convertir la escuela rural en un destino poco deseable que generó puestos vacantes, que fueron cubiertos por Alejo García y otros maestros mediante contratos de interinidad y en muchos casos supliendo a los maestros titulares extraoficialmente.

De sus cuadernos de prácticas elaborados durante su formación como maestro se desprende que el principal objetivo de la educación en estas escuelas de Cártama, era la enseñanza de la lectoescritura y de las operaciones aritméticas básicas. La mayor aspiración era la de enseñar a leer, a escribir, a realizar cálculos matemáticos básicos y en menor medida adquirir algunas nociones de Ciencias Naturales e Historia de España pues las características del alumnado, así como los periodos intermitentes de asistencia a las escuelas en esta localidad no permitían objetivos más pretenciosos. Por ello, el método de trabajo aplicado por el maestro era pautado, artesanal y basado sobre todo en la

práctica. Alejo García, describió con detalle la forma en que el Sr. Maestro⁹⁰⁷ llevaba a cabo su tarea diaria, destacando la importancia que concedía a la lectura que debía ser muy pausada y con una correcta pronunciación. Dio muestras de ello cuando describió en una de sus prácticas de observación, la forma en que se desarrollaba la clase:

“En la pizarra el maestro ha pintado con tizas de colores una cueva, una choza y una casa moderna, que hizo el Sr. Maestro copiar a los niños en sus cuadernos acompañando un dictado que acababa de escribir titulado “Las viviendas” y explicando el Maestro las viviendas de los hombres primitivos y el progreso de la construcción hasta nuestros días. Después el Maestro hizo algunas preguntas referentes al dictado a varios alumnos, los cuales respondieron bien.”

Igualmente, hemos encontrado las actividades escolares impregnadas de la carga ideológica pretendida por el Estado, así como en el proceso de formación del maestro, concretamente en su asistencia al curso de Instructor Elemental en el Campamento de la Alfaguara en Granada. El maestro en prácticas y los maestros que le enseñaron tanto en la escuela unitaria como en el grupo escolar, cumplieron con la obligatoriedad de su formación política, contemplaron y difundieron los valores patrióticos que debían transmitir, sin olvidarse en su labor diaria de los ritos, los cánticos patrióticos y la veneración de la bandera nacional. Igualmente, la Religión, la otra gran preocupación del franquismo tuvo gran presencia escolar. De ahí que podamos afirmar que la funcionalidad del aparato propagandístico del franquismo no perdió significación en el caso de las escuelas de Cártama estudiadas. La socialización política de los valores propugnados por la dictadura se llevó a cabo y fue controlada por las autoridades, como hemos podido

⁹⁰⁷ Es así como Alejo García se refiere a D. Francisco Romero Martín en sus cuadernos.

constatar en las actas de la Junta Municipal y en las anotaciones en el cuaderno de prácticas del maestro:

“Después de haber leído, escrito y hecho los ejercicios correspondientes de la lección que a cada grado explicó el maestro, se cantaron las principales oraciones de la Doctrina Cristiana y varias canciones patrióticas y después rezamos con el maestro y fueron saliendo los alumnos ordenadamente.”

No hay que olvidar que en las escuelas unitarias el maestro contaba con un gran grupo dentro de clase que a la vez quedaba dividido en grados, es decir, en grupos más pequeños.

A través de sus cuadernos de prácticas, hemos podido comprobar cómo se fue apropiando de unos saberes pedagógicos que incorporaban un valor histórico a la tarea docente. La asimilación de estos conocimientos implicaba una relación activa con su maestro: de él tomaba las formas de enseñar, las reproducía, reformulaba y a la vez, generaba otras formas de educar en función de las situaciones concretas a las que se enfrentaba en cada clase. Por ello, consideramos que los saberes registrados en estos cuadernos que reflejan las prácticas cotidianas de maestros de otras épocas deben ser considerados como fuente para la investigación, contribuyendo a describir las condiciones cotidianas en las que se desempeñaron.

Los cuadernos de prácticas nos han permitido precisar los objetos, personas y circunstancias que predominaron en las aulas de esos años, su día a día, su cotidianidad e incluso, el marco social en que se ubicaba, puesto que el maestro en esos momentos representaba con sus descripciones la realidad que le rodeaba, sin olvidarnos de la subjetividad con la que pudiera impregnar sus textos.

Un análisis de los textos reflejados en los cuadernos permite que se pueda contrastar los conocimientos generales y oficiales con las experiencias reales de lo que fue la escuela, quedando además registradas y custodiadas las condiciones ambientales y recursos que estuvieron presentes en el aula, así como el contexto social y económico donde la escuela se encontraba inmersa.

Poder reconstruir la memoria de la escuela, las experiencias que quedaron encerradas en las paredes de las aulas, supone convertir los saberes reflexivos del maestro en contenidos patrimoniales susceptibles de transmisión a otros contextos y situaciones escolares desde una mirada diferente.

Las actas que se han utilizado como fuentes, por tratarse de documentos únicos existentes para aproximarnos a la realidad y la situación educativa de la localidad de Cártama, cobran gran importancia pues ofrecen una visión oficial y las principales preocupaciones educativas de las autoridades. Sin embargo, estos documentos apenas resultan válidos para llegar a recuperar la actividad escolar de lo acontecido en el interior de las aulas, debido a la arbitrariedad y uniformidad de la información en ellas recogida. Aun así, en muchos casos se convierten en testigos del estado de la enseñanza que hemos contrastado con los testimonios orales y escritos aportados por el maestro Alejo García, de ahí que los datos y la información que en este estudio se ofrecen estén confirmados de primera mano. En este sentido, se ha puesto de manifiesto las potencialidades que la narración de experiencias pedagógicas posee para la investigación y reconstrucción de la memoria de la escuela y su contribución al desarrollo profesional de futuros maestros.

Habría que tener presente la necesidad de reproducir los espacios de la escuela desde la visión particular de los docentes donde se pudieran apreciar sus saberes, sus experiencias de enseñanza, sus narraciones pedagógicas mediante formas de documentación que permitan sistematizar y hacer públicos los saberes no oficiales, los

procesos pedagógicos que quedan fuera de la documentación de la escuela, lo silenciado. Y de esta manera, poder reflexionar sobre lo acontecido desde la narrativa, como un medio para la interpretación y transformación de la labor práctica de los maestros. “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso”⁹⁰⁸.

La difusión de los saberes pedagógicos contada desde la palabra del maestro conduce a plantear una propuesta político pedagógica que promueva los procesos de escritura sobre las experiencias escolares de maestros, diseñando espacios, tiempos y políticas que den cabida a la participación de los docentes desde las escuelas, capaces de poner de manifiesto aspectos relevantes de la vida escolar.

La recuperación de la memoria pedagógica de la escuela no es fácil por la falta de conservación de documentos como son los diarios de maestros y en ocasiones, por la falta de oportunidades que se brindan para contarlas o bien escribirlas y documentarlas. Ha quedado demostrada la importancia de estos documentos para la recuperación de la memoria de la escuela, así como la valiosísima contribución que los maestros de otras épocas con sus historias de vida hacen a la Historia de la Educación, evidenciando sus saberes pedagógicos y reproduciendo el contexto en el que desarrollaron su labor. Hay que contar igualmente, que la mayoría de estas historias se pierden, quedan silenciadas, se olvidan o lo que es peor, se desechan. Muchas veces, no se escuchan porque los responsables de tomar las decisiones sobre los sistemas escolares no valoran el alcance de estos recursos de la Historia de la Educación, otras porque llegan a ser desautorizadas e incluso desacreditadas por la racionalidad de las políticas educativas dominantes al no

⁹⁰⁸ BRUNER, J.: *La fábrica de ...*, *Op. cit.* p. 130.

cumplir el requisito de eficiencia cuantitativa al que estamos sometidos en los últimos tiempos. Llama la atención que estas experiencias anteriores que enriquecen los procesos de enseñanza y recrean los saberes pedagógicos de otras escuelas del pasado, queden confinadas a la marginalidad y clausuradas por el hecho de pertenecer a la cotidianidad. Por ello los relatos autobiográficos de maestros, sus diarios pedagógicos y sus memorias junto con otros documentos personales son un compendio de saberes prácticos y reflexivos que contribuyen a conservar la cultura material e inmaterial de la escuela. Y no hay que olvidar que, como responsables de la Educación, debemos ser conscientes de la importancia de visibilizar estas experiencias, aunque formen parte de dimensiones subjetivas, cualitativas y muy particulares de las escuelas del pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC: “Actuación del Gobierno”, Madrid, 4 de octubre de 1945, p. 10.
<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1945/10/04/010.html>
(Recuperado el 28 de mayo de 2016).

— “Campaña de promoción cultural”, Madrid, 26 de julio de 1963, p. 32.
<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1963/07/26/032.html>
(Recuperado el 9 de diciembre de 2016).

ACEVES LOZANO, J.: “Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea”, *Historia y Fuente Oral*, 12, 1994.

— “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”, en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson, 1998.

ALBELDA ALBELDA, M.: “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”, en BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*, Barcelona, Ariel, 2004.

ALONSO GARCÍA, M.: “Enseñanza primaria y extensión cultural en el período diciembre 1953-agosto 1955”, *Revista de Administración Pública*, 18, 1955.

ALTED VIGIL, A.: Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española, Madrid, Centro Nacional de Información Artística, Arqueológica y Etnológica, D.L., 1984.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P.: “La recuperación de la memoria histórico-educativa a través de historias de vida de maestras y maestros”, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_16.pdf (Recuperado el 8 de diciembre de 2015).

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L.: *Cómo hacer investigación cualitativa*, México, Paidós, 2003.

ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M.: “Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso”, *Tendencias pedagógicas*, 16, 2010.

ANDER-EGG, E.: *Repensando la investigación-acción-participativa*, Vitoria, Gobierno Vasco, Lumen-Humanitas, 2003.

ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J.: *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*, Barcelona, Grao, 1998.

APOLLINE, T.: “Historias de Vida y conectividades emergentes”, en HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (coord.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2011.

ARFUCH, L.: *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, FCE, 2002.

ARIAS GÓMEZ, B. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “Historia de vida de un maestro rural: Alejo García”, en CELADA PERANDONES, P. (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, Soria, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de Cultura Escolar, II, 2011.

— “La escuela unitaria reflejada en los cuadernos de prácticas de un maestro”, en MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.), *Actas del III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, Murcia, SEPHE – CEME, 2012.

ARNAUS, R.: *Vida professional I acció pedagógica. A la recerca de la comprensió d'unamestra. Un estudi de cas*, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Tesis Doctoral inédita, 1993.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION:
Livret de présentation, Paris, ASIHVIF, 2005

BABBIE, E.: *Manual para la práctica de la investigación social*, Bilbao, Desclée De Brower, 1995.

BADANELLI RUBIO, A.M.: “Ser español en imágenes: La construcción de la identidad nacional”, *Historia de la Educación*, 27, 2008.

BALLESTEROS JIMÉNEZ, S.: *Psicología General. Un enfoque cognitivo*, Madrid, Universitas, 1995.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO: *El desarrollo económico de España (Informe)*, Madrid, Oficina de Coordinación y Programación Económica, 1962.

BARBA MARTÍN, J. J.: *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*, Sevilla, MCEP, 2006.

BARBERÁ ALBALAT, V.: “El agrupamiento de alumnos en los centros”, *Apuntes de educación*, 41, 2001.

BASCUÑÁN CORTÉS, J.: “A cada uno su oficio... educación y promoción profesional”, en MAYORDOMO, A. (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999.

BEAS MIRANDA, M.: “Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970”, *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, (1), 2010.

— “Historias de vida de profesores”, en CELADA PERANDONES, P. (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, Soria, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de Cultura Escolar, II, 2011.

- BECKERD, H.: *The Life-History in the Scientific Mosaic*, Chicago, University of Chicago Press, 1966.
- BEDMAR, M. y MONTERO, I.: “Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores, *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 2010.
- BELTRÁN LLAVADOR, F.: *Política y Reformas curriculares*, Valencia, Universidad de Valencia, 1991.
- BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de España*, Badajoz, Editora Regional de Extremadura, 2004.
- BENSO CALVO, C.: “De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular del código social en la escuela franquista”, *Revista Española de Pedagogía*, 225, 2003, pp. 337-362.
- BERG, M.: “La entrevista como método de producción de conocimientos”, *Historia y Fuente Oral*, 14, 1990.
- BERNARD, H.: *Unstructured and Semistructured Interviewing, Research Methods in Cultural Anthropology*, Beverly Hills, Sage, 1988.
- BERNASCONI, O.: “Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo, *Acta Sociológica*, (56), 2011.
- BERNSTEIN, B.: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993.

- BERTAUX, D.: “L’approche biographique: sa validité methodologique, ses potencialités”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 1980.
- “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica Sociológica”, en MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (eds.), *La historia oral: métodos y experiencia*, Madrid, Debate, 1993.
- “La perspectiva biográfica: validez metodológica y sus potencialidades”, en MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, 1993.
- “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, *Proposiciones*, 29, 1999.
- *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra, 2005.
- BISQUERRA ALZINA, R.: *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 1994.
- BLUMER, H.: *Symbolic Interactionism: Perspective and method*, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1969.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S.: *Qualitative research for education. An introduction to theory and Methods*, Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- BOIX TOMÁS, R.: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Barcelona, Grao, 1995.

BOLD, C.: *Using Narrative in Research*, London, Sage Publications Ltd., 2012.

BOLÍVAR BOTÍA, A.: *La investigación biográfica narrativa en educación*, Madrid, La Muralla, 2001.

— “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1), 2002.

— “La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable Identidad”, *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 2004.

— “La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado”, en GONZÁLEZ, J. (ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*, Paris, L'Harmattan, 2010.

BOLÍVAR BOTÍA, A. y DOMINGO SEGOVIA, J.: “La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12, 2006, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/355> (Recuperado el 7 de diciembre de 2015).

BOLÍVAR BOTÍA, A., DOMINGO SEGOVIA, J., y FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, 2001.

- BOLÍVAR BOTÍA, A., FERNÁNDEZ, M. y MOLINA, E.: “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”, *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), 2005,
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117>
(Recuperado el 1 de marzo de 2016).
- BOLÍVAR BOTÍA, A., GALLEGU, M. J., LEÓN, M. J. y PÉREZ, P.: “Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, (45).
- BORREL FELIP, N.: “Organización de alumnos”, en *Revista digital educar*, 6, 1984.
- BOURDIEU, P.: *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1993.
- *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Cambridge, Polity Press, 1999.
- BOUSQUET, J.: “¿Pueden fabricarse profesores?”, *Revista De Educación*, 3-8, 1972.
- BRUNER, J.: *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

- BULLOUGH, R.: “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado” en BIDDLE, B. y GOODSON, I. (eds.), *La enseñanza y los profesores*. La profesión de enseñar, Barcelona, Paidós, 2000.
- BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, M.P. y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill, 1999.
- BUTT, R.L. et al.: “Collaborative autobiography & teachers’ voice”, en GOODSON, I.F.(ed.), *Studying teachers lives*, New York: Teachers College, Columbia University, 1992.
- CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984.
- CARTER, K.: “The place of story in the study of teaching and teacher education”, *Educational Research*, 22 (1), 1993.
- CASEY, K.: “Why do progressive women activists’ leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research”, en GOODSON, I., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- CEA D’ANCONA, M.A.: *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1998.
- CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J.; WENGRAF, T. (eds.): *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*, Londres-Nueva York, Routledge, 2000.

CHUECA, R.: “Las Juventudes Falangistas”, *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 5, (4), 1987.

CIVALLERO, E.: “Voces en el silencio”, *Biblios*, 25-26, 2006.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M.: *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana, 1995.

— *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

COHEN, L.; MANION, L.: *Métodos de investigación educativa*, Madrid, Muralla, 1990.

COLÁS BRAVO, P.: “Corrientes metodológicas en la investigación educativa”, *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 3, 1986.

— “La investigación en la práctica”, *Revista de Investigación Educativa*, (15),2, 1997.

CONNELLY, F. y CLANDININ, D.: “Relatos de experiencias e investigación narrativa”, en SANDÍN ESTEBAN, M. P.: *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, McGraw Hill Interamericana, 1995.

CONTRERAS DOMINGO, J.: *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997.

— “Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía”, en CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (comps.): *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.

- CONTRERAS DOMINGO, J., y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N.: “La experiencia y la investigación educativa”, en CONTRERAS DOMINGO, J., y PÉREZ DE LARA, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.
- CONTINENTE, A.; GOL, R.; GUIJARRO, C.: “Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos”, en *Aula de Innovación Educativa*, 61, 1997.
- COOK, T. y REIDCHARDT, C.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. y LORENZO DELGADO, M.: “Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural”, en LORENZO DELGADO, M. (coord.), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos problemáticos*, 1996, Granada, ICE Universidad de Granada.
- CORNEJO, M.: “El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas”, *Psyke*, 15, 1, 2006.
- CORREA, J.M. y ABERASTURI, E. (coords.): “Actas de las IV Jornadas de Historia de Vida en Educación”, *Tendencias Pedagógicas*, 24, 2014.
- CORTÉS, P.: “El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica”, en HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2011.

- “Exclusión social y resiliencia. La voz de Semi como ejemplo para la comprensión de la pedagogía de la reafirmación”, en LOPES, A., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M., RIVAS, J.I. (coords.), *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Dipòsit Digital, 2012.
- CRESPO CERECEDA, J.: “Organización de la escuela unitaria” en AA.VV.: *Organización escolar*, Madrid, Paraninfo, 1967.
- COTERÓN LÓPEZ, J.: “La Educación Física en los primeros años del franquismo (1939-1945)”, *Materiales para la Historia del Deporte X*, 2012
- CRUZ OROZCO, J.I.: *El Yunque Azul, Frente de Juventudes y sistema educativo, razones de un fracaso*, Madrid, Alianza, 2001.
- “Nacionalcatolicismo en el nacionalsindicalismo. Algunos ejemplos del Frente de Juventudes”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23, 2003-2004.
- “Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo”, *Revista de Educación*, 357, 2012.
- DÁVILA BALSERA, P. y NAYA GARMENDIA, L. (coords.): “Espacios y patrimonio histórico-educativo”, *VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*, 2016. Disponible en <http://hdl.handle.net/10810/18512>(Recuperado el 12 de octubre de 2016).

- DE CONINCK, F. Y GODARD, F.: “L’approche biographique a l’épreuve de l’interprétation, les formes temporelles de la causalité”, en LULLE, T.; VARGAS, P. y ZAMUDIO, L., *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Barcelona, Anthropos, 1998.
- DE GARAY, G.: “La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas”, en DE GARAY, G. (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, México, Instituto Mora, 1997.
- “La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 1999, pp. 84-85,
<http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>(Recuperado el 20 de abril de 2016).
- DE MIGUEL, J. M.: *Auto/bio/grafías*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.
- DE ROSA, S. y MORMINO, C.: “Memoria social, identidad nacional y representaciones sociales: ¿Son constructos convergentes? Un estudio sobre la Unión Europea y sus estados miembros con una mirada hacia el pasado, en ROSA RIVERO, A; BELLELLI, G y BAKHURST, D. (eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000
- DEKKER, R.: “Jacques Presser’s Heritage: Egodocuments in the Study of History”, *Memoria y Civilización*, 5, 2002.

DELGADO CRIADO, B.: *La Educación en la España contemporánea: 1789 -1975*, Madrid, S.M.,1994.

DENZIN, N. K.: *The research act*, Chicago, Aldine, 1970.

— “Sociological Methods: A Source Book”, en MCKERNAN, J.: *Investigación, acción y currículum*, Madrid, Morata, 1999.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y.: “Introduction: entering the field of qualitative research”, en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.), *Handbook of qualitative research* California, Sage, 1994

DEWEY, J.: *The Sources of a Science of education*, Nueva York, Liveright, 1929, pp. 10-11, en JACKSON, P.: *Life in the classroom*, Nueva York, Rinehart and Winston, 1986.

DÍAZ SÁNCHEZ, P. y GAGO GONZÁLEZ, J.M.: “La construcción y la utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista”, *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 6, 2006.

DÍAZ, J. Y PALACIOS, M. (eds.): *Ciberperiodismo: métodos de investigación. Una aproximación multidisciplinar en perspectiva comparada*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2009.

DOMÈNECH, J. y VIÑAS, J.: *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó, 1997.

- DOYLE, W.: “Learning the classroom environment: an ecological analysis” en *Journal of Teacher Education*, 28-6, 1997.
- DREEBEN, R.: “The school as a workplace” en *Second Handbook on research on teaching*, 1973, pp. 450-473.
- DUBAR, C.: *La socialisation. Contruction des identites sociales et professionnelles*, París, Armand Colin Éditeur, 1991.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D.: *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- DURKHEIM, E.: *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme, 1976.
- DUSSEL, I.: “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias: hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”, en POPKEWITZ, Th. S. (coord.): *Historia Cultural y Educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003.
- ECHEBARRÍA ECHABE, A.: *Psicología social cognitiva*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1991.
- EISNER, E.: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.

ELBAZ, F.: Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking, en DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P.(eds.), *Insight into teacher thinking and practice*, London, Falmer Press, 1990.

— “Research on teachers’ knowledge: The evolution of a discourse”, *Journal of Curriculum Studies*, 23, (1), 1991.

ERICKSON, F.: “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en WITTROCK, M. (ed.): *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

ESCOLANO BENITO, A.: “Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo”, en *Historia de Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 1989.

— “Tiempo y educación: notas para una genealogía del almanaque escolar”, *Revista de Educación*, 298, 1992.

— “La investigación en historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, 155, 1993.

— *La memoria de la escuela*, Vela Mayor, Anaya, 11, 1997.

— *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

- “La educación durante el franquismo”, en ESCOLANO BENITO, A., *La Educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- “Nuevas tendencias en Historia de la Educación”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 2006.
- “Más allá del espasmo presente: la escuela como memoria”, *História da Educação*, (15), 33, 2011.
- “La mirada arqueológica sobre la escuela”, *Pensar y sentir la escuela: I jornadas de patrimonio histórico educativo*, Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, (231-232), 2012.
- “De la Educación Secundaria de élites a la Educación Secundaria de masas: cambio de modelo, cambio de cultura”, *Miscelánea Pedagógica*, 3, 2003.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: “La aventura de ser maestro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 1988.
- “El choque de los principiantes con la Realidad”, *Cuadernos De Pedagogía*, 220, 1993.

FABER, CH. y SHEARRON, F.: *Administración escolar. Teoría y práctica*, Paraninfo, Madrid, 1974.

FELDMAN, D.: *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique, 1999.

FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación*, Madrid, Narcea, 1988.

FERNÁNDEZ, M.: “Ciclos vitales”, en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L. Y BOLÍVAR, A. (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol. I, Málaga, Aljibe, 2003.

FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral inédita, 1995.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*, Valencia, Nau Libres, 1984.

— *Memoria de una institución. Voces recuperadas del Instituto para Obreros*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008.

FERRAROTTI, F.: “On the Autonomy of the Biographical Method”, en BERTAUX, D. (comp.), *Biography and Society*, California, Sage, 1981.

— *Histoire et Histoires de vie*, Paris, Les Méridiens, 1983.

- “Biografía y Ciencias Sociales”, en *Cuadernos de Ciencias Sociales, Historia oral e historias de vida*, Costa Rica, Flacso, 10, 1988.
- “Historia de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti”, en *Periféria, revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 2006.
- “Las historias de vida como método”, en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 44, 2007.

FLICK, U.: *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2004.

FLORES, M.: “La interdisciplinariedad como estrategia de investigación. Etnografía, historia, microhistoria y vida cotidiana”, *Revista de Investigación Social*, 9, (19), 2002.

FOUCAULT, M.: *Historia de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI, 1980.

— *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XX Editores, 2003.

FOLGUERA, P.: *Cómo se hace Historia Oral*, Madrid, Eudema, 1994.

FRENTE DE JUVENTUDES: *Cartilla Escolar: Manual de Educación Física para 1945*, Delegación Nacional del Frente de Juventudes, Madrid, Ediciones Frente de Juventudes – Departamento Nacional de Propaganda, 285.

— *Lecciones de educación política, premilitar y física*, Ediciones Frente de Juventudes, Madrid, Vicesecretaría de Educación Popular, 1941.

FROMM, E.: *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós, 1947.

FULLANA, P. y MONTERO, F.: “Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)”, *Historia de la Educación*, 22-23, 2003-2004.

FULLER, F.F. y BOWN, O.H.: “Becoming a teacher”, en RYAN, *Teacher Education*, Chicago, University Press, 1975.

GARCÍA CARRASCO, J.; CANAL BEDÍA, R.; BERNAL GUERRERO, A., y MARTÍN GARCÍA, A. V.: “El escenario emocional y la dramática de la formación”, en ASENSIO, J.M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, Barcelona, Ariel, 2006.

— *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder, 2007.

GARCÍA HOZ, V. (dir.): *Diccionario de pedagogía Labor*, Barcelona, Labor, 1964.

GARCÍA LLAMAS, J.L.: *Métodos de investigación en educación: investigación cualitativa y evaluativa*, Madrid, UNED, 2003.

GARCÍA MOTA, F.: *Escuelas Rurales, Patronato mixto de educación primaria de Málaga*, Córdoba, Cajasur, 1997.

GARCÍA-VASCONCELOS, M. C.: *Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida*, Tesis Doctoral, Universidad Internacional de Andalucía, 2011.

GARRETA BOCHACA, J. y LLEVOT CALVET, N. (eds.): *Escuela rural y sociedad*, Lleida, Universidad de Lleida, 2008.

GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 2000.

GERGEN, K.: *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós, 1996.

GERVILLA CASTILLO, E.: *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990.

— “La escuela del nacional-catolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico”, en *Bordón*, 58, 4-5, 2006.

GEVA-MAY, I. y DORY, Y. J.: “Analysis of an induction model”, *British Journal of in-Service Education*, 22 (3), 1996.

GIMENO SACRISTÁN J.: *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores*, Madrid, Educación y Sociedad, 1983.

— “Los materiales y la enseñanza”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 1991.

GOBERNADO ARRIBAS, R.: “Desigualdad social en el contexto urbano-agrario andaluz: El caso de Málaga”, *Estudios regionales*, 3, 1979.

GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

GÓMEZ, A.: *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1985.

GÓMEZ AYAU, E.: “La enseñanza, la extensión agraria y el informe del banco mundial”, *Revista de Estudios Agrosociales*, 1962.

GÓMEZ HERRÁEZ, J.M.: *Instituciones, perspectivas económicas y problemas sociales durante el franquismo. Albacete, entre el silencio y el éxodo rural*, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses, 1993.

GONZÁLEZ CALLEJA, E. y LIMÓN NEVADO, F.: *La Hispanidad como instrumento de combate: raza e imperio en la empresa franquista durante la guerra civil española*, Madrid, CSIC, 1998.

GONZÁLEZ AJA, T.: “La política deportiva en España durante la República y el Franquismo”, en González Aja, T. (ed.) *Sport y Autoritarismos. La utilización del deporte por el comunismo y el fascismo*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

GONZÁLEZ I SOLER, R.: *La iniciación en la escuela del maestro novel*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1996.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.: *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral, 1996.

- “El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes”, *Revista Aula Abierta*, 68, 1996.

- “Los métodos autobiográficos como propuesta para educar las emociones y los sentimientos”, en J. M ASENSIO, J.M. y otros (coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, Barcelona, Ariel, 2006.

- “Historias de vida y Teoría de la educación: tendiendo puentes”, *Cuestiones pedagógicas*, 19, 2008/2009.

- GONZÁLEZ PÉREZ, T.: *La voz del olvido. Maestras de ayer*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2008.

- GONZÁLEZ RUIZ, J.: *Vidas maestras. Autobiografía de una generación docente*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008.

- GOODSON, I.: “*Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution*”, *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 1981.

- *School Subjects and Curriculum Change* Londres y Camberra, Groom Helm, 1983.

- *Studying Teachers Lives*, New York: Teachers College, Columbia University, 1992.

- “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los Docentes”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.8, nº 9, 2003.

- *El estudio de la vida de los profesores*, Barcelona, Octaedro, 2004.

— *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

GOODSON, I.; SIKES, P.: *Life History Research in Educational Settings*, Buckingham, Open University Press, 2001.

GOODSON, I.; WALKER, R.: “Contar cuentos”, en Mc EWAN, H.; EGAN, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

GOZALBES CRAVIOTO, C. Y MARMOLEJO CANTOS, F.: “La alcazaba de Coín y el sistema defensivo de su territorio en época andalusí: La villa y castillo de Benamaquís”, *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 40-41, 2013-2014.

GRANA GIL, I.: “La educación en tiempos de Franco a través de las historias de vida”, en MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A.: *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME, 2012.

GUBA, E. G.: “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (coords.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.

GUDMUNDSDOTTIR, S.: “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”, en Mc EWAN, H.; EGAN, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

- GUERRERO, E.: *Fundamentos de pedagogía cristiana: comentario a la encíclica Divini illius magistri*, Madrid, Razón y Fe, 1959.
- GUSSIN PALEY, V.: “Otra voz en el aula”, en Mc EWAN, H. y EGAN, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Agenda Educativa, 1998.
- GUTIÉRREZ LÓPEZ, A.: “Educación y depuración docente en el primer franquismo”, en *Temas para la Educación*, 11, 2010.
- HARGREAVES, A.: “La investigación educativa en la era postmoderna”, *Revista de Educación*, 312, 1997.
- “The emotional practise of teaching”, en GOODSON, I., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- HELLER, A.: *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1991.
- *Ética General*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1995.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: “Franquismo y educación (Selección bibliográfica de trabajos publicados a partir de 1975)”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 1989.
- “La escuela rural en la España del siglo XX”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, 1, 2000.

HERNÁNDEZ, E.: “La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes”, en RIVAS, J.; HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y NÚÑEZ, C. (coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Barcelona, Dipòsit Digital UB, 2002.

HERNÁNDEZ, F.: “Prólogo”, en GOODSON, I.: *Historia de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004.

— “Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico”, en GOODSON, I. (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004

— *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2011.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., MONTANÉ, A. y SÁNCHEZ, A.: “¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales”, *Acción especial: Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios*, Barcelona, Esbrina, 2009, http://cecace.org/docs/pro-profuni/Hernandez_y_otros_2009.pdf (Recuperado el 10 de diciembre de 2015).

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, I. (coord.): *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2011.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C. y RIVAS, I. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2012.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C.; LOPES, A. y RIVAS, I. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Una construcción del conocimiento a partir de las Historias de Vida*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2012.
<http://hdl.handle.net/2445/47252> (Recuperado el 8 de diciembre de 2014).

HERNÁNDEZ PINA, F.: *Bases metodológicas de la investigación educativa, I. Fundamentos*, Murcia, D.M., 2001.

HERVÁS OCAÑA, M. J.: “Por la dignidad de la escuela en el medio rural”, *Cuadernos De Pedagogía*, 232, 1995.

HOPKINS, D.: *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, PPU, 1989.

HUBERMAN, M.: “Recipes for busy kitchens. A situational analysis of routine knowledge use in schools”, en *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4 (4), 1983.

— “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEWAN, H. y EGAN, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, C.L. y WEILAND, S.: “Perspectivas de la carrera del profesor”, en BIDDLE, B.J.; GOOD, T.L. y GOODSON, I. (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de Enseñar*, Barcelona, Paidós, 2000.

HUICI MODENES, A.: *Estrategias de la persuasión. Mito y propaganda*, Sevilla, Alfar, 1996.

HUSTI, A.: “Investigaciones y experiencias: Del tiempo escolar uniforme a la aplicación móvil del tiempo”, *Revista de Educación*, 298, 1992.

IBÁÑEZ MARTÍN, J.: “El sentido político de la cultura en la hora presente”, *Revista Nacional de educación*, 22, 1942.

— “La nueva Ley de Protección Escolar”, *Revista Nacional de Educación*, 45, 1944.

IBÁÑEZ, J.: “Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social”, en *Siglo XXI*, Madrid, 1985.

IMBERNÓN MUÑOZ, F.: *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994.

INE *Población malagueña en el siglo XX. Detalle municipal*, Estadísticas históricas, 1940.

JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 1994.

JATO MIRANDA, D.: *La rebelión de los estudiantes*, Madrid, Autor, 1954.

- JONES, G.: “Life history methodology”, en MORGAN, G. (ed.), *Beyond Methods*, California, Sage, 1983.
- JOSSO, M. C.: *Experiências de vida e formação*, Lisboa, Educa, 2002.
- JUAN, V. (ed.): *Museos Pedagógicos. La memoria Recuperada*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008.
- KAVALE, S.: *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*, London, Sage Publication, 1996.
- KELCHTERMANS, G.: “Biographical methods in the study of teachers' professional development”, en CALGREN, I., HANDAL, G. y VAAGE, S. (eds.), *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice*, London, Falmer Press, 1994.
- “Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure”, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Quebec, 1999.
- “Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots”, en DAY, C. y LEE, J., *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*, UK, Springer, 2011.
- KINCHELOE, J.: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001.

KOETTING, J. R.: *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*, Dallas, Association for Educational Communications and Technology, 1984.

KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

— *La Educación Moral. Según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1998.

KORMBLIT, A.L. (coord.): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Buenos Aires, 2004, Bilblo.

KUHN, T.: *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago y Londres, 1970.

LANGNESS, L.L.: *The life history in anthropological science*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

LARROSA, J.: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1998.

LEITE MENDEZ, A.E.: *Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal*, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, 2011.

LORTIE, D.: *School teacher: A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

- LEVI, G.: “Sobre microhistoria”, en BURKE, P. (ed.): *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1994.
- LITWIN, E.: “La investigación didáctica en un debate contemporáneo”, en BAQUERO, R. y OTROS, *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- LÓPEZ BAUSELA, J. R.: *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a T.: “Planes y programas escolares en la legislación española”, *Bordón*, 242-243, 1982.
- LÓPEZ GALÁN, J.S.: “El método biográfico en las obras del sociólogo Juan F. Marsal”, *Gazeta de Antropología*, 12, 1996.
- LÓPEZ MARTÍN, R.: *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera, vol. I*, Valencia, Universidad de Valencia, 1994.
- *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*, Valencia, Universidad de Valencia, 2001.
- LÓPEZ PASTOR, V. M.: “Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 2004.

LORENZO VICENTE, J.A.: “La Enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la Ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947”, *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17, 1998.

LOZANO SEIJAS, C.: “La Educación en España 1945-1992”, en PUIGGRÓS, A. y LOZANO, C. (comp.): *Historia de la Educación en Iberoamérica (1945-1992)*, Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

LULLE, T.; VARGAS, P. y ZAMUDIO, L., *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Barcelona, Anthropos, 1998.

LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J.: *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*, Santander, Universidad de Cantabria, 2007.

MAHAMUD ANGULO, K.: “Labor docente y trabajo escolar bajo el nacionalcatolicismo franquista (1945-1959)”, en MEDA, J.; MONTINO, D. y SANI, R. (de.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Florence, Edizioni Polistampa, 2010.

MAÍLLO, A.: *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*, Madrid, Escuela Española, 1967.

— “Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria”, en ESCOLANO, A. (ed.): *Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985.

- “Crónicas: Actividades de la Junta Municipal contra el analfabetismo”, en *Revista de Educación*, 1957, 66.

MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V., “Historia de vida y métodos biográficos”, en VASILACHIS, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006.

<https://planificacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/05/2006chist.pdf>
(Recuperado el 19 de diciembre de 2015).

MANCILA, I., SOLER, C., MOYANO, A. y CALVO, P.: “Retos en la investigación narrativa: la construcción de significados, voz y representación”, en RIVAS, J.I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M. y NÚÑEZ, C. (coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Barcelona, Dipòsit Digital UB, 2011.

MARCELO, C.: *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.

- “Aprender de la experiencia: formación de profesores para una enseñanza reflexiva. Enseñar a pensar a través del currículum escolar”, en *Actas de las II Jornadas de estudio sobre Estrategias de Aprendizaje*, Barcelona, Casals, 1991.

MARÍN DÍAZ, V.: “De las escuelas rurales y su profesorado”, en DELGADO, L. y otros, *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.

MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (eds.): *La historia oral: métodos y experiencia*, Madrid, Debate, 1993.

MARQUÉS SUREDA, S.: “Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista”, en *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993-1994.

— “El exilio de los maestros republicanos de Cataluña”, *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 16, 1997.

MÁRQUEZ GARCÍA, M.J.; PRADOS MEGÍAS, E. y PADUA ARCOS, D. (coords.): *Historias de Vida en Educación. Voces silenciadas*, Universidad de Almería, 2015.

MARSAL, J.F.: *Hacer la América. Biografía de un emigrante*. Barcelona, 1972, Ariel.

— *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en los años cincuenta*, en LÓPEZ GALÁN, J.S.: “El método biográfico en las obras del sociólogo Juan F. Marsal”, *Gazeta de Antropología*, 12, 1996.

MARTÍ ALPERA, F.: *Por las escuelas de Europa*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1904.

— *Las escuelas rurales*, Gerona, Dalmáu Carles y C^a, 1911.

MARTÍ FERRÁNDIZ, J.: *Poder político y educación. El control de la enseñanza. (España, 1936-1975)*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002.

MARTÍN FRAILE, B.: “El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la Inspección” en *Actas del XII Coloquio Nacional de H^o de la Educación*, Sociedad Española de H^a de la Educación, Burgos, 2003.

- “La transmisión de valores patrióticos y cívico-sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación”, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 221, 2010.

MARTÍN FRAILE, B. y RAMOS RUIZ, I.: “La vida y el pensamiento del docente: testimonio de la memoria, patrimonio educativo (Proyecto de investigación del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca)”, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008.

MARTÍN FRAILE, B.; RAMOS RUIZ, I. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.: “Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación: currículum oculto y explícito”, en MEDA, J.; MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Florence, Edizioni Polistampa.

MARTÍN GARCÍA, A.V.: “Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social”, *Aula*, 7, 1995.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: “La organización del espacio escolar: el equipamiento y los recursos materiales”, en *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos*, Madrid, Universitas, 2001.

MAYORDOMO PÉREZ, A.: “Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)”, en ESCOLANO BENITO, A. y FERNÁNDEZ LOSADA, R. (eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997.

— *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999.

MAYORDOMO PÉREZ, A. y FERNÁNDEZ DE SORIA, J.M.: *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.

MCKERNAN, J.: *Investigación, acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales Reflexivos*, Madrid, Morata, 1999.

MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa (Libro Blanco)*, Madrid, 1969.

MEDINA, E.: *Educación y sociedad. I, La lucha por la educación en España: 1770-1970*, Madrid, Ayuso, 1977.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M.: *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. Beverly Hills, Sage, 1994.

MISHLER, E.G.: “Models of narrative analysis”, en *La investigación biográfica narrativa en educación*, Madrid, La Muralla, 2001.

MOLERO PINTADO, A.: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977.

- MOLERO PINTADO, A.; DEL POZO ANDRÉS, M. M. y CERDÁ DÍAZ, J.: *Cuaderno del Maestro. Escuela de niños nº 2 de Arganda del Rey. Años 1922-1932. Maestro D. Román Aparicio Pérez*, Arganda del Rey, Ayuntamiento-Universidad de Alcalá de Henares, 2005.
- MONES, J.: “Cuatro décadas de educación franquista: aspectos ideológicos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 3, 1976.
- MONTERO, F.: “Origen y evolución de la Acción Católica española” en LÓPEZ VILLAVARDE, A.L.; BOTTI, A.; DE LA CUEVA, J. (coords.), *Clericalismo y asociacionismo católico en España, de la Restauración a la Transición: un siglo entre el palio y el consiliario*, 2005.
- MONTINO, D.: “La práctica pedagógica del diario *della vita della scuola*. Dalla possibilità di una scrittura intima allanecessità di una scrittura disciplinata (1923-1943), en A. CASTILLO GÓMEZ, A. (dir.) y SIERRA BLAS, V. (ed.): *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Ediciones Trea, 2008.
- MOÑIVAS LÁZARO, A.: “Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 4, 1994.
- MORENO, A., “Historia de vida e investigación”, en MARTÍNEZ, M. (eds.), *Ciencia y arte en lametodología cualitativa*, Madrid, Trillas, 2006.

MORENO LUZÓN, J.J.: “El estudio de los apoyos sociales del franquismo. Una propuesta metodológica”, en CASTILLO, S.: *La historia social en España. Actualidad y perspectivas*, Madrid, Siglo XXI, 1991.

MORENO MARTÍNEZ, P.L.: “El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970”, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008.

— “Relatos autobiográficos de un maestro de escuela: Félix Martí Alpera”, en CELADA PERANDONES, P. (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, Soria, II, 2011.

MORENO MARTÍNEZ, P. y SEBATIÁN VICENTE, A. (eds.): “Presentación”, en *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME, 2012.

MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001.

MUCHMORE, J.: “Methods and Ethics in a Life History Study of Teacher Thinking”, *The Qualitative Report*, vol.7, 4, 2002.

NAVARRO GARCÍA, C.: “Misiones Pedagógicas en la provincia de Cuenca (1933-1935)”, Cuenca, 35, Diputación Provincial de Cuenca, 1990.

— *La educación y el Nacional-Catolicismo*, Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.

- NAVARRO SANDALINAS, R.: “El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8, 1989.
- *La enseñanza primaria durante el primer franquismo (1936-1975)*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (coord.): *Historia de la educación española*, Madrid, UNED, 2011.
- NOGUEIRA, R.: *Principios constitucionales del Sistema Educativo Español*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1998.
- NÓVOA, A.: “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación”, en POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B.; PEREYRA, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares Corredor, 2003.
- OLABUENAGA, J.R. e ISPIZUA, M.A.: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.
- ONIEVA SANTAMARÍA, A. J.: *La nueva escuela española. Realizaciones prácticas*, Valladolid, Librería Santarén, 1939.
- ORDEN DE LA HOZ. A.: *El agrupamiento de los alumnos*, Madrid, ICE Complutense-CSIC, 1974.

ORTIZ HERAS, M.: *Las hermandades de Labradores en el Franquismo*, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses de la Excma. Diputación de Albacete, 1992.

— “La dictadura franquista”, en SÁNCHEZ SÁNCHEZ, I. (coord.), *Castilla-La Mancha contemporánea*, 1998.

PALACIO LIS, I. y RUIZ RODRIGO, C.: *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo: Valencia 1939-1951*, Valencia, Universidad, Dpt. Educación Comparada e Historia de la Educación, D.L., 1993.

PÁRRAGA PAVÓN, C.: “Educación durante el franquismo”, *Temas para la Educación*, 11, 2010.

PARRILLA, A.(dir.): *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*, Madrid, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 2004.

PASCUAL SUFRATE, M. T., PONCE DE LEÓN ELIZONDO, A., GOICOECHEA GAONA, M. A., TORROBA SANTA MARÍA, M. T. y FERNÁNDEZ ARMESTO, M. L., *Prácticum: Orientaciones para el plan de prácticas de la diplomatura de Maestro*, Logroño, Universidad de la Rioja, 2010.

PEMARTÍN SANJUAN, J.: “Los orígenes del movimiento”, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1941.

PERALTA JUÁREZ, J.: *La escuela en la provincia de Albacete: una aproximación histórica*, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses, 1997.

- PERELLÓ, S.: *Metodología de la Investigación Social*, Madrid, Dykinson, 2009.
- PÉREZ DEL PUERTO, Á.: “Acción Católica Femenina: La rama juvenil como instrumento de control de la adolescencia” en los años cuarenta, en *Actas Encuentro Jóvenes Investigadores: No es país para jóvenes*, 2012.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”, en MANZANO BERNÁRDEZ, P. (coord.), *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata, (II), 1995.
- PÉREZ SERRANO, G.: “Investigación cualitativa: Retos e interrogantes”, en *Técnicas y análisis de datos (3ª. ed.)*, Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 2000.
- PERRENOUD, P.: “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible” en *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de IUFM*, 1994. Traducción de DIKER, G.
- PINEAU, G., LEGRAND, J.L.: *Histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- PLUMMER, K.: *Documents of Life*, London, George Allen and Unwin, 1983.
- *Los documentos personales*, Madrid, Siglo XXI, 1989.
- PORLÁN ARIZA, R., y MARTÍN TOSCANO, J.: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Diada Editora, 1991.

- PRIETO-PARRA, M.: “La construcción de la identidad profesional del docente. Un Desafío permanente”, *Revista Enfoques Educativos*, 6, (1), 2004.
- PRINS, G.: “Historia oral”, en *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- PUELLES BENÍTEZ, M.: Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975), Barcelona, Labor, 1980.
- PUERTAS VELARDE, M. C.: “Relaciones interpersonales en los primeros años docentes”, en *Actas del I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, 2008.
- PUJADAS MUÑOZ, J.J.: *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.
- “El método biográfico y los géneros de la memoria”, *Revista de Antropología Social*, 9, 2000.
- RAMOS ZAMORA, S.: “Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida”, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008.
- REDONDO CASTRO, C.: “Las mujeres y la escuela. relatos de tres generaciones: abuelas, madres e hijas”, en MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.), *Actas del III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, Murcia, SEPHE – CEME, 2012.

REKALDE RODRÍGUEZ, I.: “La construcción de las escuelas en el País Vasco durante la II República (1931-1936)”, *Aula*, 11, 1999.

REVISTA DE EDUCACIÓN: “Campaña de Promoción Cultural”, *Actualidad Educativa*, 1963, p. 156.

— “Importante Decreto sobre lucha contra el Analfabetismo”, *Actualidad Educativa*, 1963, p. 157.

— “Nueva Junta Nacional de Alfabetización”, *Actualidad Educativa*, 1963, p. 157.

— “Reforma de la Ley de Educación Primaria”, *Actualidad Educativa*, 1965, p. 172.

RICOEUR, P.: “*La vida: un relato en busca de narrador*”, Educación y política, Buenos Aires, Docencia, 1989.

— *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Buenos Aires, Docencia, 1994.

— *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico, El tiempo narrado*, México, Siglo XXI, 1995.

— *La memoire, l’histoire, l’oubli*, París, Seuil, 2000.

— “*La vida: un relato en busca de narrador*”, *Ágora*, 25 (2), 2006.

— *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

RICOY, M.C.: “La prensa como recurso educativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (10), 24, 2005.

RIEMANN, G., SCHÜTZE, F.: “Trajectory as a Basic Theoretical Concept or Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes”, en MAINES, D. (comp.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honour of Anselm Strauss*, Nueva York, Aldine de Gruyter, 1987.

RIQUER, B.: *La dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica, 2010.

RIVAS FLORES, J. I.: “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”, en RIVAS FLORES, J.I. y HERRERA PASTOR, D.: *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona, Octaedro, 2009.

RIVAS FLORES, J. I.; SEPÚLVEDA M. P. y RODRIGO, M. P.: “La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico”, *Revista de Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 2005.

RIVERO NOVAL, M.C.: *Política y Sociedad en la Rioja durante el Primer Franquismo (1936-1945)*, Logroño, IER, 2001.

- ROCKWELL, E.: “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”, *La práctica docente y sus contextos institucional y social. Para observar la escuela, caminos y nociones*, México, DIE, 1987, (2).
- RODA FERNÁNDEZ, R.: “Socialización organizacional”, en GIL RODRÍGUEZ, F. y ALCOVER DE LA HERA, C.M. (coords.), *Introducción a la psicología de las organizaciones*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- RODRIGO SOSPEDRA, A. y PÉREZ RODRIGO, Á.: *Formación del Espíritu Nacional*, Valencia, Ediciones Gior, 1950.
- RODRÍGUEZ, M.: *Cancionero Juvenil*, Madrid, Frente de Juventudes, 1947.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996.
- ROMERO MARÍN, A.: “Escuela rural y escuela urbana: problemas ecológicos generales” en C.E.D.O.D.E.P.: *La Escuela Unitaria Completa*, Madrid, C.E.D.O.D.E.P., 1960, p. 35.
- RUIZ AMADO, R.: *Educación Social*, Barcelona, Librería Religiosa, 1920.
- RUIZ BERRIO, J.: “El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas”, *Revista de Educación*, 242, 1976.
- RUIZ CARNICER, M. A.: *El SEU 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI de España, 1996.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.: “Historias de Vida”, *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2012.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. e ISPIZUA, M.A.: *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.

SABARIEGO, M., MASSOL, I. y DORIO, I.: “Metodología de la investigación cualitativa”, en BISQUERRA, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2004.

SABÍN RODRÍGUEZ, J.M. y HERNÁNDEZ SANDOICA, E.: *La dictadura franquista (1936-1975)*, Madrid, Akal, 1997.

SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la Postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1988.

SAINZ AMOR, C.: “La escuela rural activa”, *Revista de Pedagogía*, 1933.

SAINZ RODRIGUEZ, P.: “La escuela y el nuevo Estado”, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, vol. I, 1938.

SALVADOR ALDEA, I.: *Actividades escolares: conmemoraciones patrióticas y religiosas*, 1942.

SANDÍN ESTEBAN, M. P.: *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw- Hill, 2003.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: *La vida rural en la España del siglo XX*, Editorial Planeta, Madrid, 1975.

SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, C.: *Leer en la escuela durante el franquismo*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, 2004.

SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: “El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa”, *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, 2011.

— “Educación y cultura en el franquismo. Del nacional-catolicismo al modelo tecnocrático de educación (1937-1972)”, en VICO, M. (coord.), *Cultura y educación en la Málaga contemporánea*, Málaga, Spicum/Algazara, 1995.

— “La construcción de la identidad de las niñas en el primer franquismo. Imágenes escolares”, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía, 2004.

SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y ARIAS GÓMEZ, B.: “El proceso de construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959)”, *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 2013.

SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y ORTEGA CASTILLO, F.: “Historias de vida, archivos de la memoria e Historia de la Educación”, en HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; NÚÑEZ, C. y RIVAS, I. (coords.), *Historias de Vida en Educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*, Universidad de Barcelona, Esbrina-Recerca, 4, 2012, pp. 135-140. <http://hdl.handle.net/2445/32345> [Consulta: 8 de diciembre de 2014].

- SANCHO, J. M.: “Historias vividas del profesorado en el mundo digital”, *Praxis Educativa*, 11, 2007.
<http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/420/350>
(Recuperado el 17 de diciembre de 2015).
- SANDÍN ESTEBAN, M.P.: *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, McGraw Hill, 2003.
- SANMARTÍN, R.: “La entrevista en el trabajo de campo”, *Revista de Antropología Social*, 9, 2000.
- SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M.: “Historias de vida e historia oral”, en DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares*, Madrid, Akal, 1990.
- SANZ FERNÁNDEZ, F.: “La educación en España en el siglo XX: Las otras instituciones educativas en la postguerra española”, *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2000.
- SANZ HERNÁNDEZ, A.: “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”, en *Asclepio*, LVII, 1, 2005.

- SARABIA, B.: “Historias de Vida”, *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 29, 1985.
- “Documentos personales: historias de vida”, en GARCIA, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, 1993.
- SAURAS JAIME, P.: “Escuela Rural”, en *Acción Educativa*, 51, 1988.
- SCHÖN, D.: *La formación del profesor reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1992.
- *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.
- SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1941.
- *Los cimientos de la obra escolar*, Madrid, Escuela Española, 1944.
- SEVILLA GUZMÁN, E.: *La evolución del campesinado en España*, Península, Barcelona, 1979.
- SHARPE, J.: “Historia desde abajo”, en BURKE, P. (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1994.

SIKES, P.: "The live cycle of the teacher", en BALL, S.J. & GOODSON, I. (eds.), *Teachers' lives and Careers*, London, Falmer Press, 1985.

SILES GONZÁLEZ, J.: "La historia basada en fuentes orales", *Arch Memoria*, 3 (1), 2006. <http://www.index-f.com/memoria/3/a0600.php> [Consulta: 9 de diciembre de 2014].

SILVA TAPIA, M.: "La Juventud de Acción Católica Española: la revista *"La Flecha* (1932-1936)", *Anuario de historia de la Iglesia*, 16, 2007.

SMITH, L.: "Life History as a Key Factor in Understanding Teacher Collaboration and Classroom Practice", *Teacher Education Quarterly*, 2001.

SOMOZA RODRÍGUEZ, M.: "De la inocencia a la violencia: La identidad masculina en los manuales escolares", en DÁVILA, P. y NAYA, L. (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, Eiren, 2005.

SPENCE, D.: *Narrative Truth, Historical Truth*, Nueva York, Norton & Company Ltd., 1982.

STAKE, R. E.: *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.

— *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó, 2006.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1996.

- SUÁREZ PAZOS, D. H.: “Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular”, en TÉLLEZ, M. (comp.), *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*, Buenos Aires, Novedades Educativas Ediciones, 2000.
- “Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares”, en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- “Docentes, narrativa e investigación educativa”, en SVERDLICK, I (comp.), *La investigación educativa*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2007.
- “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (comp.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Buenos Libros, 2008.
- “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar”, *Educação em Revista*, 27, 2011.
- SUÁREZ FERNÁNDEZ, L. y ESPADAS BURGOS, M.: *Historia General de España y América: La época de Franco*, Madrid, Rialp, XIX-2, 1991.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, M. A.: “Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo”, *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, 6 (2), 2005. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160212>
(Recuperado el 3 de enero de 2016).

TARRÉS, M. L. (coord.): *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa y FLACSO, 2001.

TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986.

TECGLEN, M.: *Juventudes en pie de paz: Enrique Sotomayor (Pról.)*, Madrid, Barbarroja, 2003.

TERIGI, F.: “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”, en BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante, 2007.

TERRÓN BAÑUELOS, A.: “La profesionalización del magisterio en el tecno-franquismo: entre los valores eternos y la ciencia verdadera”, *Innovación Educativa*, 23, 2013.

TESCH, R.: *Qualitative research. Analysis, types and software tools*, Londres, The Falmer Press, 1990.

TEXEIDÓ SABALLS, J.: *La acogida al profesorado de nueva incorporación*, Barcelona, Graó, 2009.

- THOMAS, W. y ZNANIECKI, F., *The Polish Peasant in Europe and America*, Nueva York, Drover, 1958.
- THOMPSON, P.: *La voz del pasado. La historia oral*, Valencia, Ed. Alfons el Magnànim, 1988.
- “La voz del pasado. Historial oral”, en FOLGUERA, P., *Cómo se hace Historia Oral*, 1994, Madrid, Eudema, 1994.
- TRIGUEROS GORDILLO, G.: “El papel del archivo oral del museo pedagógico andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla”, *Los cuadernos de la Ciudad Educadora*, 1. El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano, 2008, Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla- Delegación de Educación y de Gobierno Interior.
- TRIGUEROS GORDILLO, G. y YANES CABRERA, C.: “La escuela contada y relatos escolares”, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008.
- TÓJAR HURTADO, J. C.: *Investigación cualitativa comprender y actuar*, Madrid, La Muralla S. A., 2006.
- TORREGROSA, A.: “Historias de vidas y conectividades emergentes”, en HERNÁNDEZ, F. y otros (coords.), *I Jornadas de Historias de Vida en Educación: cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*, Barcelona, 2010,
http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Apolline_Torregrosa.pdf (Recuperado el 12 de diciembre de 2015).

TORRES, E.: “La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales”, en RODRIGO, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid, Síntesis, 1994.

TUSQUETS, J.: *Pedagogía Catequística para seglares*, Barcelona, Editorial Lumen, 1944.

VALLÉS, M.: *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997.

— *Técnicas cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional* (2ª ed.), Madrid, Síntesis, 2000.

VAN DIJK, T.: *La ciencia del texto. Un enfoque disciplinario*, Barcelona, Paidós, 1992.

VAN-MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.

VEENMAN, S.: “Percived problems of beginning teachers”, en *Review of Educational Research*, 54 (2), 1984.

VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C., y DELGADO, P.: “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3), 2006.

VELA PEÓN, F.: “Un acto metodológico básico de la investigación social: a entrevista cualitativa”, en TARRÉS, M.L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre*

la tradición en la investigación social, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2001.

VIDICH, A. y LYMAN, S.: “Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology”, en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.), *Handbook of qualitative research*, California, Sage, 1994.

VILANOVA, M. y MORENO, X.: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, CIDE, 1992.

VILLAR ANGULO, L. M.: “Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores”, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y pensamientos de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.

— *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*. Granada, Universidad de Granada, 1990.

VIÑAO FRAGO, A.: “El espacio escolar. Introducción”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993

— “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993.

— *Historia de la Educación en España y América: La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones Morata, 1994.

— *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Ariel, 1998.

- “Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros”, en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002.

- “Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos”, en RUIZ BERRIO, J. (ed.): *La cultura escolar de Europa. Tendencias emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

- “Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos”, *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni scolastiche*, 13, 2006.

- “Memoria escolar y Guerra Civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras”, *Cultura Escrita & Sociedad*, 4, 2007.

- VONK, J. H.: “A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of A dutch experience”, en Mc BRIDGE, R. (ed.), *Teacher education Policy*, London, Falmer Press, 1996.

- *Perspectives in the education and training of teachers*, Barcelona, Centro Unesco de Cataluña, 1998.

- WALKER, R.: *Métodos para la investigación del profesorado*, Madrid, Morata, 1989.

- WANOUS, J. P.: *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation and socialization newcomers*, Massachussets, Addison-Wesley, 1992.

- WILLIAMS, D. R., EISERMANS, A., y LYNCH, J.: “Understanding problems faced by first year teachers. A naturalistic study”, en *Annual meeting of the American educational research association*, Chicago, American Educational Research Association, 1985.
- WOODS, P.: *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós/MEC, 1986.
- “Life Histories and Teacher Knowledge”, en SMYTH, J. (ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London, The Falmer Press, 1987.
- *Experiencias críticas en la enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1997.
- YUNI, J.A. y URBANO, C.: *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*, Córdoba, Brujas, 2006.
- ZABALZA BERAZA, M. A.: *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Santiago, Universidad de Santiago, 1988.
- *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.
- ZABALZA, M.A. y MARCELO, C.: *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*, Sevilla, GID, 1993.

ZEICHNER, K. M., y TABACHNIK, R.: “The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers”, *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1985.

ZELLER, N.: “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”, en MC EWAN, H. y EGAN, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano).
- Decreto de 14 de marzo de 1936 para ingreso en el Magisterio Nacional Primario por el que se convocan cursillos de selección dirigidos a maestros procedentes de planes de estudios anteriores. (Gaceta de 4-VII-1931).
- Orden de 28 de julio de 1934, aprobando las Instrucciones técnico-higiénicas, que se publican, relativas a las construcciones escolares (Gaceta de Madrid 1-VIII-1934).
- Orden de 19 de agosto de 1936, (B.O.E. 9-VIII-1936).
- Decreto de 4 de agosto de 1937, por el que se aprueban los estatutos de Falange Española Tradicionalista (F.E.T.) y de las J.O.N.S., (B.O.E. 7-VIII-1937).
- Orden de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realizaran visitas a las Escuelas regulando la forma de llevarlas a cabo, (B.O.E. 27-I-1939).
- Circular de 23 de febrero de 1939 a los Inspectores de Primera Enseñanza regulando concretamente la obra de Inspección en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20 de la Orden Ministerial de 20 de enero de 1939. (B.O.E. de 1-III-1939).
- Orden de 19 de junio de 1939, por la que se restablecen las Juntas Provinciales, Municipales y Locales de Primera Enseñanza, (B.O.E. 27-VI-1939).

- Decreto de 17 de octubre de 1940, por el que se establecen las normas para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario, (B.O.E. 30-X-1940).
- Ley Fundacional del Frente de Juventudes de 6 de diciembre de 1940, Madrid, Vicesecretaría de Educación Popular, (BM, n.º 103, 07-XII-1940).
- Decreto de 22 de febrero de 1941 de Jefatura del Estado. (B.O.E. 5-III-1941), de Creación de la Delegación Nacional de Deportes de Falange Española Tradicionalista y de la Junta Ofensiva Nacional Sindicalista.
- Orden del Ministro Secretario General del Movimiento desarrollando la Ley fundacional de 6 de diciembre de 1940, *Revista de Mandos del Frente de Juventudes*, 14, 1943.
- Orden de 16 de octubre de 1941 del Ministerio de Educación Nacional, (B.O.E. 18-X-1941).
- Ley Orgánica de 10 de abril de 1942 del Ministerio de Educación Nacional (B.O.E. 24-IV-1942).
- Orden de 30 de diciembre de 1943, por la que se dispone la constitución de las Comisiones Provinciales de Educación Nacional (B.O.E. 2-I-1944).
- Orden de 20 de enero de 1944, por la que se dispone el cese de las Juntas Provinciales de Primera Enseñanza. (B.O.E. 24-I-1944).
- Ley de 19 de julio de 1944 de Protección Escolar (BOE 21-VII-1944).

- Ley de 17 de julio de 1945 sobre educación Primaria, (B.O.E. 18-VII-1945).
- Decreto de 24 de octubre de 1947 (B.O.E. 17-I-1948). Estatuto del Magisterio Nacional Primario.
- Decreto de 10 de marzo de 1950, por el que se crea la Junta Nacional contra el analfabetismo, (B.O.E. 31-III-1950).
- Decreto de 7 de julio de 1950, por el que se aprobó el Reglamento para las Escuelas del Magisterio, (B.O.E. 7-VIII-1950).
- Orden de 4 de abril de 1952, por la que se dispone que las Juntas Municipales de Educación expongan su parecer acerca de si las Escuelas mixtas han de ser desempeñadas por Maestro o Maestra, (B.O.E. 1-V-1952).
- Orden de 20 de julio de 1953, por la que se por la que se dan normas para las actividades de las Juntas Provinciales contra el Analfabetismo, (B.O.E. 25-VII-1953).
- Orden de 30 de julio de 1953, por la que se dan normas sobre las campañas que se organizaban en la lucha contra el analfabetismo, (B.O.E. 3-IX-1953).
- Decreto de 7 de septiembre de 1954, por el que se dan normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria, (B.O.E. 27-X-1954).
- Decreto de 19 de febrero de 1954, por el que se modifica la composición de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, (B.O.E. 2-III-1954).

- Decreto de 20 de julio de 1954, por el que se amplía la composición de las Juntas Provinciales y Locales contra el Analfabetismo, (B.O.E. 19-VIII-1954).
- Orden de 20 de diciembre de 1954 por la que se establecen las clases de adultos. (B.O.E. 27-I-1955).
- Ley de 22 de diciembre de 1955, por la que se modifica el artículo 20 de la Ley de Educación Primaria (B.O.E. 25-XII-1955).
- Orden de 20 de enero de 1956, por la que se aprobaban las normas técnicas para construcciones escolares. (B.O.E. 8-III-1956).
- Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Primaria: Normas para el funcionamiento de Clases de Adultos y Adultas. (B.O.E. 12-VI-1956).
- Decreto de 21 de marzo de 1958 sobre obtención del Certificado de Estudios Primarios, (B.O.E. 4-IV-1958).
- Decreto 54/1963, de 17 de enero, por el que se modifica el Reglamento general de Oposiciones y Concursos a efectos de la siguiente convocatoria de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional Primario, (B.O.E. 19-I-1963).
- Orden de 22 de abril de 1963, por la que se regula la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias (B.O.E. 29-IV-1963).

- Orden de 24 de julio de 1963 por la que se conceden premios en metálico para aquellos Maestros que hayan destacado por su actuación profesional en la Escuela (B.O.E. 22-VIII-1963).
- Decreto 2123/1963, de 24 de julio, por el que se crean Escuelas especiales para alfabetización de adultos, (B.O.E. 3-IX-1963).
- Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo, (B.O.E. 5-IX-1963).
- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se organizan los servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización, (B.O.E. 28-X-1963).
- Orden de 15 de octubre de 1963, sobre ampliación de la Junta Nacional de Alfabetización y constitución de la Comisión Técnica de Alfabetización de Adultos, (B.O.E. 1-XI-1963).
- Orden de 7 de noviembre de 1963, por la que se autoriza a las Comisiones Permanentes a cubrir las bajas producidas en los Maestros alfabetizados con Maestros nacionales en expectativa de destino o interinos, (B.O.E. 21-XI-1963).
- Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1967 y se dictan normas relativas a su ejecución, (B.O.E. 30-XII-1963).
- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 10 de abril de 1964, por la que se anuncia concurso para la adjudicación de premios a los Maestros

Nacionales y rurales confirmados en servicio activo distinguidos de modo extraordinario en el ejercicio de su función, (B.O.E. 10-IV-1964).

- Ley 86/1964, de 16 de diciembre, sobre modificación de la de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953, (B.O.E. 18-XII-1964).
- Orden de 15 de enero de 1965, sobre módulos de conservación, limpieza y calefacción de los edificios escolares de propiedad municipal, (B.O.E. 26-I-1965).
- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria sobre fomento de Alfabetizadores auxiliares voluntarios, (B.O.E. 4-II-1965).
- Orden de 8 de julio de 1965, por la que se aprobaron los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria que habían de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias, (B.O.E. 24-IX-1965).
- Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria, (B.O.E. 23-XII-1965).

